

بسم الله وبعد: تم الرفع بحمد الله من طرف

بن عيسى قرمزلي متخرج من جامعة المدية

تخصص: إعلام آلي

التخصص الثاني: حفظ التراث بنفس الجامعة

1983/08/28 بالمدية – الجزائر-

الجنسية الجزائر وليس لي وطن فأنا مسلم

للتواصل **وطلب المذكرات** مجانا وبدون مقابل

هاتف : +213(0)771.08.79.69

بريدي إلكتروني: benaissa.inf@gmail.com

MSN: benaissa.inf@hotmail.com

فيس بوك: http://www.facebook.com/benaissa.inf

سكايب:benaissa20082

دعوة صالحة بظهر الغيب فربما يصلك ملفي وأنا في التراب ....

أن يعفو عنا وأن يدخلنا جنته وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل..

ملاحظة: أي طالب أو باحث يضع نسخ لصق لكامل المذكرة ثم يزعم أن المذكرة له فحسبنا الله وسوف يسأل يوم القيامة وما هدفنا إلا النفع حيث كان لا أن نتبنى أعمال الغير والله الموفق وهو نعم المولى ونعم الوكيل....

لا تنسوا الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم

صل على النبي – سبحان الله وبحمدك سبحان الله العظيم-

بن عيسى قرمزلي 2013

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان

The Levels of Emotional Intelligence of Secondary Schools Principals and its Effect on Organizational Loyalty on Teachers in the Governorate of the Capital Amman

إعداد

خديجة محمد اللوزي

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة والقيادة التربوية

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

ايار، 2012

التفويض

أنا الطالبة خديجة محمد اللوزي أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: خديجة محمد اللوزي

التاريخ: 2012/5/30

التوقيع:........................

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: "مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان".

وأجيزت بتاريخ: 30/ 5 /2012

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
1- الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي مشرفاً ورئيساً	....
2- الدكتورة عونية أبو سنينة ، عضوا	....
3- الأستاذ الدكتور محمود أبو قديس ممتحنا خارجيا	....

الإهداء

إلى روح والدي الحبيب رحمه الله

وإلى روح والدتي الحبيبة رحمها الله، التي أفهمتني بعفوية صادقة أن العلم هو الحياة، وأنارت

أمام عيني شموع الأمل.

أهدي رسالتي هذه رمزاً للمحبة والوفاء واعترافاً منّي بفضلهما عليّ.

إلى رفيق الدرب والذي كان خير عونٍ لي في إثارة دافعيتي نحو الدراسة

إلى فلذات كبدي مالك ومنار ورانيا وربى

إلى أختي وإخواني وزميلاتي وأصدقائي

وإلى جميع من أسهم في إنجاز هذا العمل المتواضع

لهم جميعاً أهدي عملي

مع المحبة والاحترام والعرفان

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بعث فينا محمداً – صلى الله عليه وسلم– هادياً وبشيراً. الحمد لله على ما أسبغ علينا من نعم ظاهرةٍ وباطنة، فلك الحمد يا ربِ كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي القدير ومشرفي الفاضل **الأستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي** لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وما بذله معي من جهد وإرشاد، ولما منحني من علمه ووقته طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الأستاذ الدكتور محمود أبو قديس والدكتورة عونية أبو سنينة لما أبدوه من مقترحات قيمة هدفت إلى تصويبها والارتقاء بها.

وكذلك لكل من سهّل لي مهمتي في إنجاز هذه الرسالة.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان

إعداد:

خديجة محمد اللوزي

إشراف:

الأستاذ الدكتور عبد الجبار توفيق البياتي

الملخص

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان – ولغرض تحقيق هذا الهدف تم وضع الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان؟

2- ما مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس ؟

3- هل تختلف درجات الولاء التنظيمي تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الولاء التنظيمي للمعلمين تعزى للفروق في درجات الذكاء العاطفي للمديرين في محافظة العاصمة عمان؟

وقد تم اختيار عينة عنقودية عشوائية وطبقية عشوائية من مديري المدارس الثانوية وعددهم (40)، ومعلميهم وعددهم (280)، وتم استخدام أداتين الأولى مقياس للذكاء العاطفي للمديرين والثانية استبانة للولاء التنظيمي للمعلمين، تم تطويرهما من قبل الباحثة وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما.

وقد استخدم المنهج شبه التجريبي في البحث لتحقيق أهداف الدراسة وبعد تطبيق الأداتين على العينتين تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان جاء بدرجة متوسطة.
- أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان جاء بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير جنس المعلمين لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة من فئة (من إحدى عشرة سنة فأكثر).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح أصحاب فئة (دكتوراه وماجستير) مقارنة مع دبلوم ودبلوم عالٍ، ولصالح أصحاب فئة (بكالوريوس) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب فئة (دبلوم).

وقد أوصت الدراسة:

- بضرورة استمرار الاستعانة بالإناث في التدريس و تفضيلهم على الذكور في حالة المنافسة.
- إخضاع من يعين مديرًا إلى اختبار في الذكاء العاطفي لمعرفة مستوى هذا الذكاء لديه و تعيين ذوي المستويات العليا.

Abstract

The Levels of Emotional Intelligence of Secondary Schools Principals and its effect on Organizational Loyalty on Teachers in the Governorate of the Capital Amman

Prepared by: Khadejh Mohammad Al-Louzi.

Supervisor by: Prof. Dr. Abdul-Jabbar Al-Biati

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the levels of emotional intelligence for principals of secondary schools and its effects on organizational loyalty of teachers in the Governorate of the capital, Amman. In order to achieve this objective, the following questions have been developed:

1. What is the level of emotional intelligence for principals of secondary schools in the Governorate of the capital Amman?
2. What is the level of organizational loyalty of the teachers in these schools?
3. Does the degree of organizational loyalty differ due to sex, experience and scietific qualifications for teachers?
4. Are there significant statistical differences between the levels of organizational loyalty of teachers due to the differences in levels of emotional intelligence for principals in the province of the capital Amman?

A random cluster sample of (40) Secondary School Principals and (280) teachers of their schools had been chosen for the study. Two tools were developed by the researcher and used. The first measurement was for the emotional intelligence of principles and the second was a questionnaire for the organizational loyalty of teachers. Validity and reliability were achieved.

A semi-experimental method was used to achieve the objectives of the study , The following results were found :

1. The emotional intelligence level of secondary schools' principles came at medium level.
2. The level of organizational loyalty of teacher in the governorate of the capital city of Amman came of medium leve.

3. There were significant statistical differences at the level of (a ≤ 0.05) in the level of organizational loyalty due to sex variable for the benefit of female.
4. There were significant differences at the level of (a ≤ 0.05) in the level of organizational loyalty depending on the experience variable for the benefit of those of (eleven years and over).
5. There were significant differences due to the variable of academic qualification for the benefit of the (PhD and MA)

The study recommended:

- The need to continue attracting the female in teaching and to prefer them in the case of competition.
- The one who is appoints as a director should be subject to the emotional intelligence test to know his interference level and to appoint those with higher level.

الفصل الأول

مقدمة عامة الدراسة

تمهيد:

تعد المدرسة المؤسسة المهمة التي عليها تقع مسؤولية إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي يصبحون بعدها مؤهلين للانخراط في الحياة المستقبلية، وتعد المدرسة الثانوية مرحلة مهمة في حياة الطلبة لكونها تعد حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، ولكونها تعمل على إعداد الطالب وتزويده بكل ما يحتاجه من معارف لمواصلة دراسته الجامعية أو التوجه إلى سوق العمل ومعترك الحياة العملية.

وتلعب إدارة المدرسة الثانوية والمعلمون فيها الدور الأكبر لأداء هذا الدور المهم في حياة الطالب، مما يتطلب أن تكون هذه الإدارة ذات مواصفات خاصة تؤهلها للقيام بهذه المهمة. ويأتي في مقدمة هذه المواصفات القدرات العقلية التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة وبالذات ما يطلق عليه بالذكاءات المتعددة والتي منها الذكاء العاطفي "فالذكاء بمفهومه الحديث لا يتضمن قدره واحدة وإنما هو عبارة عن مجموعة من القدرات" (أبو النصر، 2008، ص110).

وقد لاحظ (جاردنر) أن أساس الذكاء في العلاقات الإنسانية يشمل القدرة على أن تميز وتستجيب استجابة ملائمة، للحالات النفسية والأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين، ويضيف (جاردنر) أن مفتاح معرفة الذات في ذكاء العلاقات الشخصية هو التعرف على المشاعر الخاصة والقدرة على التمييز بينها، والاعتماد عليها لتوجيه السلوك (جولمان، 2003).

وقد أجريت دراسات في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا لمعرفة سبب فشل العديد من الشباب والشابات ذوي المؤهلات العبقرية، وكانت النتيجة: تدني معدل الذكاء العاطفي وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين فالفشل غالبا ما ينشأ من أسباب عاطفية (عدم فهم مشاعر

وأحاسيس الآخرين)، أكثر مما ينشأ عن نقص في المؤهلات الفنية. ومهما كان معدل الذكاء العاطفي، فمن السهل الاستزادة منه بالإرادة والهمة والاعتقاد الجازم بإمكانية تحقيق النجاح والاستمرار فيه. ولابد من بذل الجهد والوقت لتحقيق التغيير المنشود والغاية المرجوة، فالشعور بالسعادة نتيجة حتمية لنجاح الإنسان في تحقيق أهدافه، ولما كان الذكاء العاطفي هو فن التعامل مع المشاعر والأحاسيس، كان لابد من التغاضي والتنازل عن كثير من ميول النفس، للوصول إلى قواسم مشتركة مع الآخرين وحلول مرضية للجميع (السفاريني، 2006).

وبظهور مفهوم الذكاء العاطفي وانتشاره سادت فكرة أن النجاح في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يعتمد على قدرات الفرد الذهنية فقط (الذكاء المعرفي) ولكن تعتمد على ما يملكه الفرد من قدرات الذكاء العاطفي حيث أشار (جولمان) إلى أن معامل الذكاء (IQ) يسهم في (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً (80%) للعوامل الأخرى التي يمتلكها الفرد ومنها قدرات الذكاء العاطفي. ولا يعني ذلك أن الذكاء العاطفي نقيض الذكاء المعرفي ولكنهما يتفاعلان ويتكاملان مع بعضهما بعض، إذ يمكن أن يكون الشخص متفوقاً في كل من الذكاء المعرفي والعاطفي في ذات الوقت (يوسف، 2010).

ومنذ بداية التسعينات من القرن الماضي ظهر مفهوم الذكاء العاطفي جلياً حينما قدّم سالوفي وماير (Mayer and Salovey, 1990) أنموذجاً للذكاء العاطفي في كتابهما (الخيال، المعرفة، الشخصية)، إذ ظهر هذا المصطلح لأول مرّة، وقد وصفا الذكاء العاطفي بأنه نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدم المعلومات في توجيه وضبط تفكيره وانفعالاته (الخطاف، 2011).

والولاء التنظيمي لا يأتي من فراغ، بل تدخل في بنائه وترسيخه لدى الفرد عدة عوامل منها: الشعور بالأمن الوظيفي، وفرصة المشاركة باتخاذ القرارات بالمنظمة، وممارسة

المسؤولية، إضافة إلى ثقافة المنظمة، وعمر الفرد، والخبرة والشعور بالإنجاز وغيرها من العوامل التي تقود إلى ولاء الشخص لمنظمته ورضاه عن العمل فيها والدفاع عن مصالحها وبذل المجهودات اللازمة لتحقيق أهدافها وكذلك عدم رغبته بترك العمل فيها. وهذا يساعد المنظمة على زيادة درجة فعاليتها والوصول إلى غايتها وأهدافها (العضايلة، 1995).

ويرى عياصرة (2003) أن طبيعة عمل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن تفرض عليهم أن يقوموا بدورهم الإداري في توجيه سلوك المعلمين ومتابعتهم، لأن هؤلاء المديرين هم الذين يعملون على ترجمة السياسات التربوية وتنفيذ الخطط العامة التي ترسمها الإدارات العليا، كما أن عليهم تحفيز العاملين معهم، وبخاصة المعلمين، لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف التربوية بالدرجة المطلوبة من النجاح.

وعلى هذا الأساس اتجهت البحوث والدراسات إلى دراسة عوامل الذكاء العاطفي (الانفعالي) في بيئات العمل وفي كفاءة المؤسسات المختلفة. فيشير كاي شيرنس (C. Cherniss) أستاذ علم النفس التطبيقي وأبرز الخبراء في هذا المجال المشار إليه في طه (2006) إلى نتائج العديد من البحوث التي تشير إلى الدور الكبير للمدير الذكي انفعاليا القادر على تفهم مشاعر وضغوط مرؤوسيه في رفع الإنتاجية والاحتفاظ بالأكفاء، ومن ناحية أخرى فإن القادة في أي مؤسسة يحتاجون إلى الذكاء العاطفي الذي يجعلهم قادرين على إدراك مشاعر القلق وعدم اليقين لدى العاملين وعلى توقع ردود فعل الأفراد.

ويعد الولاء التنظيمي أحد الأهداف الإنسانية الذي تسعى جميع المنظمات إلى تحقيقه لما له من آثار إيجابية في الفرد والمنظمة في الوقت نفسه، إذ يساعد على استقرار العمل فضلاً عن تنمية الدوافع الإيجابية لدى العاملين وزيادة رضاهم. فالعديد من الدراسات العربية والأجنبية تناولت الولاء التنظيمي Organizational Commitment وهو ما يشير إلى مدى الإخلاص

والولاء التي يبديها الفرد تجاه عمله وانعكاس ذلك على تقبل الفرد أهداف المنظمة التي يعمل بها وتفانيه ورغبته القوية وجهده المتواصل لتحقيق أهدافها (الدعيج واليافي، 2008).

لم يكن موضوع الولاء التنظيمي ضمن اهتمام الباحثين إلاّ في أوائل سبعينيات القــرن الماضي، وربما كان باكنان (Buchanan) المشار إليه في (السعود، 2009) من أوائــل مــن عرفوا هذا المفهوم، إذ رأى بأنه ارتباط الفرد القوي الفعال بأهداف المنظمة وقيمهــا، بغـض النظر عن القيم المادية المتحققة له منها، وقد فرق بين ثلاثة مرتكزات رئيسة يقوم عليها الولاء التنظيمي وهي:

1- التماثل: والذي يسميه بعضهم الإحساس بالانتماء ويظهر ذلك بالتعبير الإعجابي بالمنظمــة، والافتخار بها والقناعة الذاتية بأهدافها وقيمها.

2- الاندماج من قبل الفرد في عمله والذي ينبع من رضاه النفسي بأهمية الأنشطة والأدوار التي يقوم بها.

3- الإخلاص والذي يسميه بعضهم الولاء، ويعبر عنه بوجود تلك الرغبة الأكيدة عنــد الفــرد بالاستمرار بالعمل بالمنظمة في جميع الظروف والأحوال وبذل الجهد لتحقيق أهدافه وأهداف المنظمة.

إن التعامل مع مشاعر الآخرين يعد من المهارات المهمة في إقامة علاقة إيجابية مثمرة مع الآخرين، ويتطلب التعامل مع مشاعر الآخرين نضج مهارتين وجدانيتين، هما إدارة الــذات والتعاطف مع الآخرين أو التفهم. ويؤدي القصور في هذه المهــارات إلــى تعــرض الفــرد للمشكلات، حتى ولو كان على درجة عالية من الذكاء (محمد، 2009).

فالمدارس، ممثلة بمديريها، معنية بالاهتمام بمعلميها، والحــرص علــى اهتمامــاتهم، وتوقعاتهم، وتوجهاتهم المستقبلية، إذ لابد من النظر إلى تطوير كفاياتهم، وإضافة الجديد لــديهم

والشعور معهم والتبادل معهم للمشاعر والعواطف، إذ إن الاهتمـــام الجيـــد، وإدراك حاجـــات المعلمين ومتطلباتهم، يؤدي إلى زيادة ولائهم الوظيفي نحو مؤسساتهم (السعود، 2009).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة مستوى الذكاء العاطفي للمديرين وأثره على الـــولاء التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية، لأهمية هذه المرحلة كحلقة وصل إلى التعلـــيم العـــالي والحياة بصورة عامة.

مشكلة الدراسة

لكي تتمكن الإدارة المدرسية من مواكبة التغير السريع الحاصل فـــي مجتمعنـــا اليـــوم، وتستطيع تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع، فلابـــد أن تكون هناك إدارة مدرسية واعية، يقوم عليها إداري يصل بفكره وإبداعه وتأهيله إلـــى مرتبـــة القائد التربوي الذي يسهم بشكل فعال في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التـــي يديرها. وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل من قبل وزارة التربية والتعليم ومن خـــلال المؤتمرات الوطنية التي تعقد بهدف تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الثانويـــة وتنفيـــذ الوزارة للعديد من البرامج والأنشطة في هذا المجال، إلا أن هناك شكوى متكررة من عدم قدرة بعض مديري المدارس الثانوية من فهم الحالات الانفعالية للمعلمين ومعرفة مشاعرهم ومراعاتها ومبادلتهم تلك المشاعر وهو ما يعرف (بالذكاء العاطفي) مما ينعكس سلباً على فعاليـــة العمليـــة التربوية برمتها وعلى أشكال السلوك التنظيمي للمعلمين وفي مقدمتها مستوى الولاء التنظيمـــي لديهم مما شكل دافعا قويا لدى الباحثة لإجراء هذه الدراسة. ولذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثره علـــى الـــولاء التنظيمـــي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان؟

2- ما مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان؟

3- هل تختلف درجات الولاء التنظيمي في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان تعزى للفروق في درجات الذكاء العاطفي للمديرين في هذه المدارس؟

أما فرضية الدراسة الأساسية فهي:

- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان على مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في هذه المدارس.

وبمعنى إحصائي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين يعزى لمتغير مستويات الذكاء العاطفي للمديرين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لعنصرين مهمين في نجاح العملية التربوية في المدرسة وهما: مدير المدرسة والمعلم، إذ يتحدد بناءً على فاعلية الدور الذي يقوم به كل منهما، نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها إلى حد بعيد، كما تستمد الدراسة أهميتها من خلال محاولتها الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين.

وبشكل أكثر تحديداً فإن أهمية هذه الدراسة تتضح فيما يلي:

الأهمية النظرية:

يؤمل أن تكون هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تخضع موضوع الذكاء العاطفي عند مديري المدارس الثانوية وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان للدراسة والبحث، لذا يتوقع لهذه الدراسة أن تسهم في إثراء المكتبة العربية بموضوع جديد، يجرى لأول مرة في الأردن حسب علم الباحثة.

الأهمية التطبيقية

1- يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن تقدم تغذية راجعة لمديري المدارس الثانوية حول أثر الذكاء العاطفي لديهم على الولاء التنظيمي عند المعلمين.

2- ستكون نتائج هذه الدراسة مؤشرات مهمة تساعدنا على تقويم ما هو حاصل ثم السعي إلى تقويمه من خلال التعرف على مواطن الضعف والخلل لدى مديري المدارس تجاه المعلمين.

3- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم الأردنية في الحصول على معيار جديد يتم في ضوئه اختيار مديري المدارس الثانوية.

4- يؤمل الإفادة من هذه النتائج في تنظيم دورات تدريبية للمديرين والمعلمين في المدارس الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء العاطفي:**

عرفه العيتي (2003) بأنه الذكاء الذي يعبر عن قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه، بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه ولمن حوله، وهو قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. وهو المقدرة على قراءة مشاعر الآخرين ليسهل التعامل معها بمرونة (السفاريني، 2006 ص21). وعرفه ماير وسالوفي لوفي (Mayer and Salovey) كما ورد في (محمد، 2009، ص 15) أنه "قدرة الفرد على إدراك الانفعالات بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات، التي تساعد على النمو العقلي والوجداني"، وعرفه (Bar-on) "بأنه تنظيم القابليات الإدراكية والمهارات للتوافق مع المتطلبات والضغوط البيئية" (صالح والعزاوي وإبراهيم، 2010، ص 238).

أما إجرائيا فيعرف بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان على اختبار الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة.

- **الولاء التنظيمي:**

عرفه (العضايلة، 1995، ص 17) الولاء التنظيمي بأنه "تقييم إيجابي للمنظمة وتصميم أكيد على إنجاز أهدافها"، وعرفه اللوزي (1999، ص 123) بأنه: "انجراف الأفراد أو تعلقهم الفعال بأهداف وقيم المنظمة بغض النظر عن القيمة المادية المتحققة من المنظمة"، وعرّفه (Zhen, 2002, P. 560) بأنه "الارتباط السيكولوجي للموظفين بمنظمتهم"، وأما (Robbins,

2003) فيعرف الولاء التنظيمي "بأنه سلوك ليس من ضمن متطلبات العمل الرسمية إلا أنه يؤثر في فعالية الأداء في المنظمة" (المحتسب وجلعود، 2007، ص 108)، كما عرف العديم (2007، ص 45) الولاء التنظيمي بأنه "مستوى الشعور الإيجابي المتولد عند الموظف إزاء منظمته والإخلاص لها وتحقيق أهدافها مع شعوره المستمر بالارتباط بها والافتخار بها"، وعرّفه السعود (2009، ص 250): "رغبة المعلم في البقاء في المدرسة التي يعمل فيها وانتماؤه لها، والمحافظة على سمعتها، واعتزازه بأنه عضو فيها، واستعداده لبذل درجة عالية من الجهد لصالحها".

ويعرف الولاء التنظيمي إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها معلمو المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بمديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مدينة عمان خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2012/2011.

محددات الدراسة

- صدق وثبات أدوات الدراسة.
- مدى دقة وموضوعية استجابات أفراد العينتين على الاستبانتين المعدتين لأغراض الدراسة..

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تستعرض الباحثة فيما يلي الإطار النظري والدراسات السابقة بالرجوع إلى الأدب ذي العلاقة وكما يلي:

أولاً: الإطار النظري

تمثل نظرية الذكاءات المتعددة "لجاردنر" (Gardenr, 1983) مفهوما جديدا للذكاء والذي ارتكز في الأساس على وجود سبعة أنماط من الذكاء الذاتي النسبي، وعند صياغته لنظرية الذكاءات المتعددة قام جاردنز باستعراض الدلائل من مجموعة ضخمة من المصادر المتعددة وهي دراسات قام بها عن الأفراد الموهوبين، والعباقرة ومرضى تلف المخ، والمعاقين عقلياً والأطفال الأسوياء، والبالغين الأسوياء (حسين، 2003).

قام جاردنر (Gardner) في عام (1983) بنشر كتابه "أطر العقل " في محاوله منه بالتعاون مع علماء آخرين لإضفاء صبغة التعددية على الذكاء، كما أنهم سعوا لإظهار أن الإجابات القصيرة، أو اختبارات الورقة والقلم لا تقيم الذكاء بالصورة الواقعية وذكر "جاردنز" أن المخ الواعي يعمل من خلال سبعة أشكال على الأقل من عمليات في مختلف أجزاء المخ، ويميز في كتابة "أطر العقل " بين مفهومين تقليدين للذكاء الأول الذي ينظر إلى الذكاء كقدرة عامة والثاني: يفضل تقسيمه إلى مكونات متعددة أما المفهوم الأول فيعكس وجهات نظر أولئك الذين يؤمنون بأن الذكاء هو كينونة (وحدة واحدة) حيث يولد كل شخص بنسبة وكمية معينة منه، وعلى النقيض من ذلك فإن وجهة النظر الأخرى تجاه الذكاء يأخذ بها أولئك الذين يرون العقل عبارة عن مصفوفة أكبر من القدرات الذهنية البشرية، وقد تولدت مع الزمن المزيد من التعريفات الموسعة للذكاء، واقترح في السنوات الأخيرة كل من "ستيرنبيرج"و"ديتيرمان "

(Sterberge & Detterman) المشار إليهما في حنا (2009) إطار عمل للذكاء يتضمن ما يزيد على أكثر من عشرين وجهة نظر مختلفة في هذا الإطار الذي يشتمل على ثلاثة محاور هي: الذكاء ضمن الفرد، والذكاء ضمن البيئة والذكاء ضمن الفرد والبيئة. وفي مفهوم آخر للذكاء، يتم التركيز على كيفية استخدام الذكاء في الحياة اليومية، ألا وهو الذكاء العملي.

مفهوم الذكاء المتعدد:

تعد نظرية الذكاء المتعدد من النظريات الحديثة في الذكاء، وقد جاءت هذه النظرية تتويجاً لبحوث ودراسات عديدة، أخذت طابعاً مغايراً لما كان سائداً ومتعارفاً عليه بخصوص الذكاء، واختباراته التقليدية، وملبية في الوقت نفسه الحاجات التعليمية الراهنة، ومساعدة الفرد على اكتشاف نفسه والتعبير عن قدراته وإمكاناته، وتطلعاته المستقبلية، ورسم خطط النجاح على الأصعدة كافة وليس على الصعيد الأكاديمي فقط (جابر، 2003).

وقد عرّف جاردنر الذكاء المتعدد على أنه: القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardener, 1993).

ويمكن الاستنتاج من التعريف السابق أن الذكاء المتعدد يتكون من مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

- القدرة التي تشير إلى امتلاك الكفاءة التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما.
- حل المشكلة والذي يشير إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد، مما يقود الفرد إلى استقبال المعطيات الحسية التي يمكن استقبالها من خلال المسجلات الحسية، ومن ثم معالجتها؛ بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم. وإذا ما تكون الفهم لدى الفرد أصبح على شكل أبنية معرفية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، وهذه

الأبنية تشكل خبرات تسهم في مساعدة الفرد على حل ما تواجهه من مشكلات (حسين، 2008).

- تخلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما (إبراهيم، 2011).

ويشير ارمسترونج (Armstrong, 1994) المشار إليه في حسين (2003) إلى أن كل فرد لديه عدة ذكاءات وليس ذكاءً واحداً، والفرد يولد ولديه هذه الذكاءات ترتبط ببعضها بعضاً ونادراً ما تعمل بطريقة مستقلة وأنها تتفاعل مع بعضها بعض بطريقة معقدة للوصول إلى حل المشكلات التي تواجه الفرد، وأنه لا توجد مجموعة محددة من السلوكيات التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يكون ذكياً، فقد تجد فرداً لا يقرأ وذكاؤه اللفظي مرتفع حيث أنه يمتلك حصيلة جيدة من الكلمات ويصف الأشياء ويسرد القصص بطريقة شيقة وممتعة بطلاقة أمام الآخرين.

الأفكار الرئيسة في نظرية الذكاء المتعدد:

لخص ارمسترونج (Armstrong, 1994) الأفكار الرئيسة في نظرية الذكاء المتعدد في أربع نقاط أساسية، وهي:

1- **يمتلك كل شخص أنواعاً من الذكاء المتعدد:** أن نظرية الذكاء المتعدد ليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصاً، بل أنها نظرية تبحث في الأداء الوظيفي المعرفي، وبطبيعة الحال، فإن هذه القدرات تؤدي وظيفتها معاً بطرائق فريدة بالنسبة لكل شخص، فبعض أنواع الذكاء متطور جداً، وبعضها نامٍ على نحو متواضع، والباقي نموه منخفض نسبياً.

2- **يستطيع معظم الناس تنمية كل ذكاء إلى مستوى عالٍ من الكفاية:** يذكر جاردنر أن كل نوع من الذكاء يتفاعل مع أنواع الذكاء المتعدد إلى مستوى عالٍ من الأداء على نحو معقول، إذا تيسر له التشجيع المناسب، والإثراء، والتعليم.

3- **تعلم أنواع الذكاء سوية بطرائق مركبة وبشكل جماعي:** يبرز جاردنر أن كل نوع من أنواع الذكاء يتفاعل مع أنواع الذكاء المتعدد، وأنه لا يوجد ذكاء بذاته في الحياة باستثناء وجوده في أمثلة نادرة، عند الطفل المعجزة، والأفراد الذين لديهم تلف في المخ.

4- **هناك أساليب كثيرة ليكون المتعلم بها ذكياً في كل فئة:** يرى جاردنر أنه لا توجد مجموعة مقننة من الخصائص ينبغي توافرها لأي فرد، فقد لا يكون الشخص قادراً على القراءة، إلا أنه يكون ذا قدرة لغوية عالية، حيث يستطيع أن يحكي قصة ممتعة، أو أن لديه حصيلة كبيرة من المفردات الشفوية.

هذا وتستند نظرية الذكاءات المتعددة إلى بعض المسلمات العلمية، ومن هذه المسلمات ما يلي (حسين، 2003) ؛ (إبراهيم، 2011):

أولاً: يتضمن الدماغ أنظمة منفصلة من القدرات التكيفية المختلفة أطلق عليها جاردنر "ذكاءات"، حيث يوجد حتى الآن ثمانية أنواع من الذكاءات على الأقل، وكل ذكاء منها ينمو بمعدل مختلف داخل كل واحد منا. إن كل فرد يمتلك واحداً أو أكثر من هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة، حيث إنه ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوقاً ولديه خبرات عالية في كل الذكاءات، ولكن يمكن أن يكون لديه ذكاء عال في واحد أو بعض هذه الذكاءات ويكون منخفضاً في ذكاءات أخرى، ومن المحتمل أن يظهر الفرد مستويات مختلفة من المهارة في كل واحد من هذه الذكاءات.

ثانياً: ترتبط الذكاءات المتعددة ببعضها بعض وتتفاعل دائماً معاً، كما تعتمد على بعضها بعضاً إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك، ولا يمكن الفصل بينها، فعلى سبيل المثال، فإن حل مسألة رياضية كلامية قد يتطلب أن يعمل كل من الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي معاً.

ثالثاً: يمتلك كل فرد عددا من الذكاءات، وتتوقف المستويات الفردية للكفاءة في كل واحدة من هذه الذكاءات على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وأساليب تربيته. ويمتلك كل فرد القدرة على تنمية كل الذكاءات المتعددة لمستوى معقول من الأداء إذا ما توفر له التشجيع الملائم والحوافز والتوجيه وأساليب التدريس المناسبة (حسين، 2008).

وأشار هور (Hoerr, 2000) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تركز على نقطتين أساسيتين، هما:

أولاً: إن مزيداً من الطلبة سوف يحققون نجاحاً أكبر، وثانياً: إن هذه النظرية تغير دور المعلم من مجرد شرح الموضوع للطلبة إلى تسهيل وتيسير عملية التعلم.

ثانياً: إن الذكاءات المتعددة ليست غاية في حد ذاتها، لكنها أداة قوية يمكن أن تساعدنا على بلوغ الغايات التربوية بطرق أكثر فاعلية، وهي تعد مفيدة بشكل خاص لغايتين تربويتين، هما:

- أنها تتيح لنا تخطيط البرامج التربوية التي تمكن الطلبة من تمييز الغايات التي يسعون إلى تحقيقها.
- أنها تمكن عدداً أكبر من الطلبة أن يفهموا النظريات والمفاهيم المهمة في المباحث الدراسية المختلفة.

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد الذكاءات المتعددة أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح في الوقت الحالي مشكلة من مشكلات البحث في عدد من دول العالم المتقدم بعدّه هدفاً من أهداف التعليم الرئيسية، كما تعد أساساً لبناء الحضارات وإنتاج العقول المبدعة، ولذلك أصبحت تنمية الإمكانات البشرية والمهارات الفكرية ضرورة للتوافق مع التطورات التكنولوجية والمعرفية المتلاحقة التي يواجهها

الإنسان، ويفرض ذلك على العملية التعليمية عدم الاعتماد على الكم المعرفي بقدر الاعتماد على كيفية استعمال المعرفة وتطبيقها في مجالات الحياة المختلفة، كما أن تعدد الذكاء واختلافه لـــدى الفرد يتطلب إتباع مداخل تعليمية – تعلمية متنوعة لتحقيق التواصل مع الأفراد والموجودين في البيئات التعليمية (إبراهيم، 2011).

وقد تصور جاردنر رائد نظرية الذكاءات المتعددة في بداية السبعينات الدليل المقنع على وجود العديد من القدرات الفكرية الذاتية للبشر، وهو ما سماه الذكاءات الإنسانية، ومن هنا شرح جاردنر في دراسة القدرات العقلية مستفيداً من الأبحاث النفسية للعلوم البيولوجية، إضافة إلـــى البيانات المتعلقة بتطور المعرفة واستخدامها في مختلف الحضارات، كما قام باستعراض الدلائل من مجموعة من المصادر المتعددة وهي دراسات قام بها عن الأفراد الموهـــوبين، والعبـــاقرة، ومرضى تلف المخ، والمعاقين عقلياً، والأطفال الأسوياء والبالغين الأسوياء (حسين، 2003).

وفي العام 1983 بيّن جاردنر أن المخ الواعي يعمل من خلال سبعة أشكال على الأقـــل من عمليات في مختلف أجزاء المخ، في حين أن هذا العدد قد وصل إلى اثني عشر على الأقـــل في وقتنا الحاضر (Gardener) المشار إليه في (حسين، 2003).

وقد حدد جاردنر تسعة أشكال من الذكاءات أشار لها حسين (2003) وهي:

1- الذكاء اللغوي/ اللفظي.

2- الذكاء المنطقي/ الرياضي.

3- الذكاء البصري/ المكاني.

4- الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي.

5- الذكاء الجسدي/ الحركي.

6- الذكاء الطبيعي.

7- الذكاء الشخصي الداخلي.

8- الذكاء الاجتماعي.

9- الذكاء العاطفي.

في عام 1979 طلبت مؤسسة فان لير (Bernated Van Leer) من جامعة هارفارد القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان، وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها. وفي هذا الإطار، بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، قصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانات على أرض الواقع، ولقد تم بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة المذكورة. وهكذا تم البحث في مجال التاريخ والفلسفة وعلوم الطبيعة والعلوم الإنسانية، كما نظم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدولي، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية (حسين، 2008).

أما الباحثون الذين أسهموا في هذه الدراسة المهمة، فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة، فهناك أولاً رئيس فريق مشروع البحث، وهو جيرالد ليسر (Gerald S. Lesser)، وهو مرب وعالم نفس، ثم هناك هاورد جاردنر، وهو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال، وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف بالدماغ. وهناك أيضاً في البحث فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، وهو شيفلر، ثم هناك روبير لافين المختص في علم الانثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الأفريقية والمكسيك حول الأسرة، وطبيعة المساعدة المقدمة للأطفال فيها، ونجد ضمن الفريق العلمي كذلك العالمة الاجتماعية مبيري وايت المختصة في التربية بالمجتمع الياباني، ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث (أوزي، 2007).

أنواع الذكاءات المتعددة:

ذهب (الحسين، 2003) إلى أن الإنسان يتطور وينمو ليكون قـادراً علـى أداء سـبعة أشكال مميزة من التحليل، وهي:

أولاً: الذكاء اللغوي اللفظي (Linguistic Intelligence)، ويتمثل في القدرة على اسـتخدام الكلمات بكفاءة شفهياً، كما في رواية الحكايات والخطابة لدى السياسيين، أو كتابـة الـشعر، أو التمثيل، أو الصحافة، أو التأليف. ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجـة البنـاء اللغـوي، والصوتيات، والمعاني. كما يتضمن هذا النوع من الذكاء تحليل استخدامات اللغة مثل التـذكر، واستخدام النكات والسخرية، والتوضيح، والتعليم، والتعلم، وفهم قواعد اللغة كـالنحو ومعـاني الكلمات، وإقناع شخص بعمل شيء ما (إبراهيم، 2011).

ثانياً: الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence)، وهو القـدرة على استخدام الأرقام بكفاءة مثل (الرياضي، والمحاسب، والإحصائي)، وكـذلك القـدرة علـى التفكير المنطقي (العالم، ومصمم برامج الكمبيوتر، وأستاذ المنطـق). هـذا الـذكاء يتـضمن الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والافتراضـي (بمـا أن...، وإذن...، السبب والنتيجة، وغيرها من نماذج التفكير المجرد). وتشتمل نوعية العمليات المستخدمة في الذكاء المنطقي الرياضي على التجميع في فئات التصنيف، والاسـتدلال، والتعمـيم، واختبـار الفروض، والمعالجات الحسابية. ويتضمن هذا النوع من الـذكاء الحـساسية تجـاه العلاقـات المنطقية، كما يتضمن العديد من أنواع العمليات مثـل: التـصنيف، والاسـتدلال، والتعمـيم، والحساب، واختبار الفروض

ثالثاً: الذكاء المكاني/ البصري (Spatial Visual Intelligence)، ويتضمن القـدرة علـى إدراك العالم البصري المكاني بدقة ومثال لها (الصياد، والدليل، والكشاف)، وهي تتضمن أيضاً

القدرة على التصور البصري وتمثيل الأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية وكـذلك تحديـد الوجهة الذاتية. كذلك يتضمن هذا الذكاء الحساسية تجاه الألوان، والخطوط، والأشكال، والفراغ والعلاقات بين هذه العناصر، وكذلك الرؤية وإعادة الإنتاج الشكلي/البصري للأفكار المكانيـة، وتوجيه الإنسان لنفسه ذاتياً وبشكل مناسب في مصفوفة مكانية.

رابعاً: الذكاء البدني (Kinematics Intelligence)، يعرف جاردنر الذكاء البدني على أنـه القدرة على التحكم في حركة أجزاء الجسم وامتلاك المهارات اليدوية، ومن أهم الموضـوعات المرتبطة به الرياضة والرقص والألعاب الجسمية والتمرينات الرياضية.

خامساً: الذكاء الموسيقى (Musical Intelligence)، وهو القدرة علـى إدراك الموسـيقى والتحليل الموسيقي (مثل الناقد الموسيقي، أو المؤلف الموسـيقي) والتعبيـر الموسـيقي (مثـل العازف). ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والنغمة، والميزان الموسيقي، ولقطة موسيقية ما، كما يعني هذا الذكاء الفهم الحدسي الكلي للموسيقى أو الفهم التحليلي لها أو الجمع بين هـذا وذاك.

سادساً: الذكاء الشخصي الداخلي (Intra-personal Intelligence)، وهو معرفة الـذات، والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة و القصور)، والفهم الذاتي والاحترام الذاتي.

سابعاً: الذكاء الخارجي (Inter-personal Intelligence)، وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، وكذلك القدرة على التمييز بـين المؤشـرات المختلفـة للعلاقات الاجتماعية. كما يتضمن هذا الذكاء القـدرة علـى الاسـتجابة المناسـبة للعلاقـات الاجتماعية بصورة عملية بحيث تؤثر في توجيه الآخرين.

ثامناً: الذكاء الاجتماعي:

ويسمى أيضاً الذكاء الشخصي _الخارجي، وهو القدرة التي يملكها الفرد على التواصل مع الآخرين. ويتمثل في أولئك الذين يجذبون الناس ويتفاعلون معهم كالسياسيين ممن يحظون بشعبية واسعة، والأشخاص الذين يتميزون (الصفة الكارازماتية) من القياديين، يمتلكون هذه القدرة. وعلى الرغم من أنّ الناس يستطيعون الحياة فرادى، إلا أنّ الناس والتواصل معهم ليست حاجة اقتصادية فقط، أو تعاونية بل هي حاجة نفسية وجسدية أيضًا وقد توصل بعض العلماء إلى أنّ إصابة بليغة في مقدمة الرأس تؤدي إلى الإضرار بهذه المهارة حيث يقع جزء المخ الذي يتحكم بها، وبهذا الخصوص يقول جاردنر: " إنّ الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو القدرة على فهم الآخرين، وما الذي يحركهم، وكيف يمارسون عملهم وكيف نتعاون معهم " (حنا، 2009).

تاسعاً: الذكاء العاطفي:

ظهر مفهوم الذكاء العاطفي بشكل واضح عندما نشرماير وسالوفي (Mayer & Salovy) في أول مقالةٍ علميةٍ لهما في هذا المجال، إذ اشتملت هذه المقالة على أول تعريف للذكاء العاطفي، وقد عرفاه بأنه قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، بالإضافة إلى القدرة على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدامه لهذه المعرفة لتوجيه سلوكه وفكره (Mayer & Salovy, 1990).

وقد أكد ماير وكاروسو وسالوفي (Mayer,Caruso& Salovy, 2002) على أهمية المعلومات التي يوفرها البحث في مجال الذكاء العاطفي والتطبيقات الواسعة المرتبطة به في مختلف نواحي الحياة التربوية والصحية والاقتصادية والاجتماعية، كونه قد يشكل جزءاً رئيساً وأساسياً في شخصية الفرد.

مفهوم الذكاء العاطفي:

يشير كوبر و سواف (Cooper & Sawaf, 1997) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي هم أكثر صحةً ونجاحاً في حياتهم، ويمتلكون مهاراتٍ قياديةٍ فاعلةٍ، إضافة إلى النجاح المهني، وتأسيس علاقات شخصية قوية مقارنة مع نظرائهم ممن لديهم مستوى منخفض من الذكاء العاطفي.

ويتأثر الذكاء العاطفي بالتطور الاجتماعي والنفسي للفرد، فالضعف في اكتساب مهارات الذكاء العاطفي قد يكون عاملاً رئيساً لنشوء مشكلاتٍ سلوكيةٍ ونفسيةٍ لدى الفرد مثل عدم القدرة على إدارة الانفعالات ومستويات التعاطف المنخفضة. إضافة إلى عدم القدرة على إدراك انفعالاته والتعبير عنها (Paker Taylor & Bagby, 2001).

وقد كان بارأون (Bar-On) أول من استخدم مصطلح الذكاء العاطفي، إذ اهتم بدراسة مظاهر الذكاء غير المعرفي في الجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية، قبل قيام كل من سالوفي وماير بنشر نموذجهم الأول عن الذكاء العاطفي في عام (1990)، واستخدامهما لمصطلح الذكاء العاطفي. وكان بارأون قد بنى مقياسه الأول لتقييم الذكاء العاطفي تجريبياً ونظرياً على مدى (17) عاماً، وقام بنشره عام (1997) تحت اسم قائمة معامل الذكاء العاطفي Emotional Quotient Inventory، (Bar-On, 1997).

وقد توصل سالوفي وماير (Mayer & Salovy, 1990) من خلال نشر أول مقالة لهما إلى أن تعريف الذكاء العاطفي عبارة عن مظهر أو شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي، وتم تعريفه بأنه قدرة الفرد على التحكم بعواطفه وعواطف الآخرين، للتمييز بينهما من ناحية، وتوظيف هذه القدرة في توجيه التفكير والفعل (السلوك) الذاتي لدى الفرد من الناحية الأخرى. ووفقا لهذا التعريف فإن الذكاء العاطفي يتضمن ثلاثة أبعاد، كل منها يضم قدرة رئيسة وهي:

1) قدرة الفرد على تقييم انفعالاته والتعبير عنها بكفاءة والإدراك الدقيق لانفعالات الآخرين.

2) قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين.

3) توظيف الانفعالات بطريقة تكيفية.

وعرفه ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovy and Caruso, 2002) بأنه قدرة الفرد على تمييز المعاني الخاصة بالانفعالات والعلاقة بينها، وكذلك قدرة الفرد على حل المشكلات والاستدلال معتمداً على الانفعالات. وبهذا يتضمن التعريف القدرات التالية: إدراك الانفعالات، واستيعاب ما يرتبط بها من مشاعر، وفهم المعلومات لهذه المشاعر، وتنظيم الانفعالات وإدارتها.

أما مؤسسة (Work mind) الأمريكية فقد عرفته بأنه: (القدرة على سرعة تعرّف الاستجابات وردود الأفعال تجاه المواقف والناس واستخدام المعرفة بطرق فاعلة).

وقد تضمن هذا التعريف الإشارة إلى ما يلي (جولمان، 2003):

1) الذكاء العاطفي يتضمن مهارة دراسة الشعور لأعضاء الجماعة، وضبط النفس، والدافعية الداخلية، والاحترام العالي للذات.

2) الذكاء العاطفي يمكن أن يزداد في سن الرشد، وهو كالقدرات الأخرى يجب تنميته، وتطويره حتى يمكن النجاح من خلاله إذ إن الذكاء العاطفي يعني:

- القدرة على حث النفس على مواجهة الإحباطات، والتحكم بالنزوات وتأجيل الإحساس بإشباع وإرضاء النفس.
- القدرة على تنظيم الحالة النفسية، ومنع الأسى و الألم من شل القدرة على التفكير.
- القدرة على التعاطي بالأمل والشعور به.

كما عرّف هين (Hein, 2000) الذكاء العاطفي بأنه القـدرات العقليـة التـي تولـد الحساسية للانفعالات وتكون كافية لكي يستطيع الفرد تعلمها وإدارتها، كمهارة تـساعده علـى التوافق النفسي لمواجهة الأحداث الضاغطة.

وباستعراض التعريفات السابقة للذكاء العاطفي يمكن استنتاج التعريف التـالي: الـذكاء العاطفي هو قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته الذاتية وفهمها، وفهـم وإدراك مـشاعر الآخرين من حوله وفهمها وتقديرها، وقدرته على التكيف بمرونة تجاه ما يحيط به من تغيرات، وتعامله بصورة إيجابية لحل المشكلات اليومية التي تواجهه بحيث يكون قادراً على تحمل مـا يتعرض له من ضغوط نفسية، والتحكم في مشاعره، وإدارتها بكفاءة، مما يساعده على الارتقاء في مختلف الجوانب العقلية والاجتماعية والمهنية، وبالتالي يؤهله لتعلم كثيـر مـن المهـارات الإيجابية في الحياة.

لاحظت الباحثة من خلال الدراسات أن هناك عدة ترجمات عربيـة لمـصطلح الـذكاء العاطفي منها: الذكاء الوجداني، الذكاء العاطفي، ذكاء المشاعر، الذكاء الشخـصي وفـي هـذه الدراسة سيتم استخدام مصطلح الذكاء العاطفي.

أهمية دراسة الذكاء العاطفي:

في الوقت الذي نجد فيه كثيراً من الدراسات قد اهتمت بالذكاء بشكلٍ عام، فإنه يكـاد لا يوجد دراسات كثيرة تناولت الذكاء العاطفي بشكل خاص، وقد يرجع ذلك إلى حداثة الموضـوع نسبياً، حيث لم يبرز الاهتمام به إلا في السنوات الأخيرة، وقد أشارت بعض الدراسات إلـى أن نسبة الذكاء العقلي (IQ) لا يمكن الاعتماد عليها مؤشراً للتنبؤ في الحكم على مـستوى نجـاح الفرد أو أدائه المستقبلي في المجالات العملية والمهنية والأكاديميـة. وقـد أشـار تـشارنيس

وجولمان (Cherniss & Goleman, 2001) إلى التطبيقات التربوية لكفايات الذكاء العـــاطفي على النحو التالي:

1) إن لكفايات الذكاء العاطفي أثراً بالغاً في نجاح التلاميذ المهني وفي إدارة أعمـــالهم، لـــذلك يتوجب مساعدتهم على التمكن من هذه الكفايات.

2) الدور الذي يلعبه الذكاء العاطفي في إدارة الاقتصاد والتعامل مع أفراد المجتمع مهم جداً.

3) الإسهام في حل المشكلات الفردية من خلال الاهتمام بمعالجة الصراع والتناقض بين شعور الفرد وأفكاره.

4) أهمية الدور الذي يلعبه الذكاء العاطفي في الصحة والعلاقات الأسرية والشخصية والزوجية والتواصل الاجتماعي وفي جميع جوانب حياة الفرد (Goleman, 1995).

5) وقد أضاف المواجدة (2004) أنه لا بد من إعطاء المهارات الأساسية في الذكاء العـــاطفي الوضع والمكان المناسبين في جميع سنوات الدراسة.

الأهمية التربوية للذكاء العاطفي:

تظهر أهمية نظرية الذكاء العاطفي من الناحية التربوية من جوانب عدة فيما يلي عرض لها (جابر، 2003؛ حسين، 2003؛ عـــصفور وصـــبري، 2003؛ البـــدور، 2004؛ حـــسين، 2005):

1- تعد نموذجاً معرفياً يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة مـــا، وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي.

2- مساعدة المعلم على توسيع دائرة إستراتيجية التدريس ليصل لأكبر عدد من الطلاب علـــى اختلاف ذكاءاتهم.

3- تقدم نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، حيث تقترح حلولاً يستطيع المعلمون تصميم مناهج جديدة في ضوئها.

4- تقدم خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم الأطفال بها، وعلى المعلم عند تخطـيط أي خبرة تعليمية أن يسأل نفسه العديد من الأسئلة:

- كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة؟
- كيف يبدأ بالموسيقى، أو أصوات البيئة المحيطة؟
- كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات اليدوية (حركي، بدني) ؟
- كيف سيثير المشاعر الشخصية أو يستدعي الذاكرة الشخصية ؟

ويشير بوسياك وستلز (Pociak & Settles, 2007) إلى أن الطلبة يستطيعون السيطرة على المعلومات عندما تقدم لهم المادة بشكل يناسب تفضيلاتهم التعلمية ؛ فتوظيـف الـذكاءات المتعددة في تعلم الطلبة يساعد على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، ويصبحون أكثر استقلالية وقدرة على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتغير من اتجاهات الطلبة ودافعيتهم، وتزيد من قدرة المعلمين على تدريس الطلبة بأساليب تتوافق مع الاحتياجات الفردية. كما أن استخدام الذكاءات المتعددة يقلل من أعداد الطلبة المهددين بالرسوب (حسين، 2008).

استراتيجيات الإدارة القائمة على الذكاء العاطفي:

إن أهمية الذكاء العاطفي في المدرسة واضحة وظاهرة في الأبحاث التربوية المرتكـزة على أبحاث الدماغ والتي تشير إلى أن الصحة العاطفية أساسية ومهمة للتعلم الفعّال. فلعل أهم عنصر من عناصر نجاح الطالب في المدرسة هو فهمه لكيفية التعلم. فالعناصر الرئيسة لمثـل هذا الفهم كما ذكرها دانيال جولمان هي: الثقة، وحب الاستطلاع، والقـصد، وضـبط الـذات، والانتماء، والقدرة على التواصل، والقدرة على التعاون. فهذه الصفات هي من عناصر الـذكاء

العاطفي. لقد برهن الذكاء العاطفي على أنه متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء العاطفي من طرف الشركات الكبرى والجامعات والمدارس على مستوى العالم أجمع (جولمان، 2003).

كما يعد الذكاء العاطفي صفة أساسية في تكوين شخصية القائد الناجح، وذلك أن القدرة على التأثير في الآخرين هي الصفة الأهم في القيادة، لأن هذه الصفة تحدد فيما إذا كانت الصفات الأخرى ستعمل أو لا، فما قيمة صفة الذكاء والقدرة على التخطيط إذا لم يكن القائد قادراً على التأثير في الآخرين؟! (العيتي، 2004).

أما استراتيجيات الإدارة القائمة على الذكاء العاطفي فتتمثل في (جولمان، 2003):

1- القدرة على الفهم الدقيق والتقدير الدقيق والتعبير الدقيق عن العاطفة.

2- القدرة على توليد المشاعر حسب الطلب عندما تسهل فهم الشخص لنفسه أو لشخص آخر.

3- القدرة على فهم العواطف والمعرفة التي تنتج عنها.

4- القدرة على تنظيم العواطف لتطوير النمو العاطفي والفكري.

وكل واحد من هذه الأبنية السابقة يساعد على تطوير المهارات المعينة التي تشكل معا ما يسمى "الذكاء العاطفي". إن الذكاء العاطفي ينمو ويتطور بالتعلم والمران على المهارات والقدرات التي يتشكل منها. أما المكونات والعناصر التي تشكل الذكاء العاطفي كما لخصها دانيال جولمان هي كما يلي (جولمان، 2003):

- الوعي الذاتي Self-awareness: وهو القدرة على التصرف والقدرة على فهم الشخص لمشاعره وعواطفه هو وكذلك الدوافع وتأثيرها على الآخرين من حوله.

- ضبط الذات Self-control: وهو القدرة على ضبط وتوجيه الانفعـالات والمـشاعر القوية تجاه الآخرين.
- الحافز Motivation: وهو حب العمل بغض النظر عن الأجور والترقيات والمركـز الشخصي.
- التعاطف Empathy: وهو القدرة على تفهم مشاعر وعواطف الآخرين وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم العاطفية.
- المهارة الاجتماعية Social skill: وهي الكفاءة في إدارة العلاقات وبنائها والقدرة على إيجاد أرضية مشتركة وبناء التفاهمات.

وترى الباحثة أنه نتيجة لهذا الاهتمام الواسع تم تطوير برامج تـدريب تبـين العلاقـة المبدئية التي تربط الذكاء العاطفي بأماكن تواجد العاملين وتهتم بتعليمهم المفهوم وتقيـيم نقـاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتزويدهم بإطار يرفع من قدرتهم على التفاعل مـع الآخـرين بواسـطة استخدام الذكاء العاطفي، كما أن أهمية الذكاء العاطفي بالنسبة للعمل تعود إلى عهود مضت حتى إلى ما قبل أن يحدد هذا المصطلح وينتشر بهذا القدر. كان التربويـون والمهتمـون بتطـوير الموارد البشرية والمدربون في الشركات والمهتمون بالتوظيف والمديرون وآخرون يدركون ما هو الحد الفاصل بين الموظف العادي متوسط الأداء والموظف المتفوق في الأداء. إن الفـرق بين الاثنين ليس المهارات الفنية التي يمكن اكتسابها وتعلمها بسهولة وليس بالضرورة أن يكون الذكاء هو ما يميز بين أداء وآخر. إنه شيء آخر يعرفه الشخص إذا رآه بنفسه ويصعب تحديده في نفس الوقت. إنه المهارات الشخصية.

الولاء التنظيمي:

يعد الولاء التنظيمي من الموضوعات التي لاقت اهتمام كبيرًا من قبل الباحثين نظرًا لما يمثله من أهمية كبيرة بالنسبة للمنظمات لأن هذا الشعور عندما يمتلكه العاملون بالمنظمة يدفعهم للتصرف بمسؤولية، ويعينهم على تحقيق أهدافها، مما يسهم في التغلب على المشكلات التي قد تتعرض لها منظمتهم.

والولاء التنظيمي كأي متغير سلوكي آخر لا يمثل واقعًا ملموسًا، بل يمثل اصطلاحًا مطلقًا غير محسوس في ذاته، ويستدل عليه من خلال الظواهر أو الآثار المرتبطة به ثم إنه لا يمكن الحصول عليه جاهزًا أو يفرض فرضًا، بل نتيجة لتفاعلات العديد من العوامل والمتغيرات، فهو حصيلة الإدارة السلوكية الجيدة التي تعمل وسط بيئة مادية واجتماعية سليمة، ونتاج للعديد من النظم والسياسات والسلوكيات المتفاعلة، لذا فإن عملية تقوية ولاء الأفراد لمنظماتهم أمر شاق تتحمل إدارات المنظمات في سبيله جهودًا كبيرة وتكاليف باهظة لتحسينه (الأحمدي، 2007).

وقد أشار بعض المهتمين في مجال الإدارة إلى وجود رؤيتين للولاء التنظيمي تسيطران على أدبيات هذا الموضوع وهما:

الرؤية الفكرية: وتنظر للولاء التنظيمي على أنه وجهة نظر، وتظهر مدى وجود علاقة بين الموظف والمنظمة التي يعمل فيها، وحسب وجهة النظر هذه فإن ارتفاع درجة الولاء التنظيمي لدى الفرد تعني إيمانه العميق بأهداف وقيم المنظمة، واستعداده لبذل جهد كبير في سبيل المنظمة.

الرؤية السلوكية: وهي ترى أن الفرد يعمل جهده للحفاظ على كل شيء ذي قيمة له كالنقود، أو الوقت والذي يخسره نتيجة تركه للمنظمة، لذا فإنه يحاول الحفاظ على كل التصرفات

التي تضمن له استمرارية هذه الأشياء القيمة، وعليه فإن الولاء التنظيمي يتكون من ثلاثة عناصر هي: العنصر الوجداني، والعنصر الاستمراري، والعنصر المعياري.

ويعدّ تعزيز الولاء التنظيمي من ضمن الشغل الشاغل للقيادات الإدارية في غالبية المنظمات، لكونه المسؤول عن الحفاظ على المنظمة في حالة صحية مناسبة تمكنها من الاستمرار، والبقاء، وتقديم الخدمات الأفضل (العواد والهران، 2009).

مفهوم الولاء التنظيمي

إن مسألة تحديد التعاريف أو المفاهيم في العلوم السلوكية أمر يكتنفه نوع من الصعوبة، وتزداد تلك الصعوبة عند بحث موضوع الولاء التنظيمي للعاملين، نظرًا لتعدد العوامل والمتغيرات المؤثرة فيه، والناتجة عنه، واختلاف مداخل دراسته، ونتائج الدراسات التي تناولته لكونه ظاهرة سيكولوجية لم تدخل ضمن حيز اهتمام الباحثين إلا في نهاية الستينات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين، وهذا ما تفسره قلة الدراسات المتخصصة فيه، ومن ثم تحديد مفهومه (الأحمدي، 2007).

ويعرف "الرواشدة " الولاء التنظيمي بأنه "الانسجام بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، والتشابه بين قيم الفرد والقيم السائدة في التنظيم، وإقبال الفرد على عمله بدافعية كبيرة لتحقيق أهداف المنظمة، والنظرة الإيجابية للتنظيم، علاوة على رغبة الفرد البقاء في المنظمة وتفضيلها على غيرها وافتخاره بالانتماء لها" (الرواشدة، 2007).

ويرى "أبو النصر" أن مصطلح الولاء التنظيمي يحمل عدة تعريفات كما يلي:

1. شعور ينمو داخل الفرد بالانتماء إلى شيء مهم في حياته.
2. شعور الفرد بمسئوليته تجاه شيء مهم في حياته.
3. حاجة من الحاجات الاجتماعية لدى أي إنسان.

4. الإخلاص والمحبة والاندماج الذي يبديه الفرد نحو شيء يهمه.

5. خاصية سائدة للسلوك الإنساني تجاه شيء يهم الإنسان.

كما يرى أن الولاء التنظيمي يقصد به شعور ينمو داخل الفرد بالانتماء إلى المنظمة، وأن هذا الفرد جزء لا يتجزأ من المنظمة التي يعمل فيها، وأن أهدافه تتحقق من خلال تحقيق أهداف المنظمة (أبو النصر، 2008).

ويرى "عبوي" أن مفهوم الولاء التنظيمي إنما يعبر عن مدى تطابق أهداف الفرد مع أهداف المنظمة التي يعمل فيها، ومدى ارتباطه بها والتزامه بقيمها (عبوي، 2007)، ويعرف الولاء التنظيمي بأنه "عملية الإيمان بأهداف المنظمة وقيمها، والعمل بأقصى طاقة لتحقيق تلك الأهداف وتجسيد تلك القيم" (العواد والهران، 2009).

ويشير "رسمي" إلى تعريف كلٍ من (هول وشنيدر ونيجرن) إلى الولاء التنظيمي بأنه "العملية التي يتم من خلالها الارتفاع بمستوى تكامل واتساق كلٍ من أهداف الفرد والتنظيم، حيث يستشعر الفرد الاستغراق مع جماعة العمل والتوحد مع أهداف يسعى إلى إنجازها مما يعود عليه بالرضا" (رسمي، 2008).

ويعرف الولاء التنظيمي بأنه "اقتران فعال بين الفرد والمنظمة بحيث يبدي الموظفون الموالون للمنظمة رغبتهم في خدمة المنظمة بشكل كبير بغض النظر عن المردود المادي" (الفهداوي والقطاونة، 2008).

ويعرفه "الأحمدي" بأنه "الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع منظمته وعمله، فيصبح إنساناً تستغرقه المنظمة ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي، ورغبته ونيته في النمو والتقدم، وتحقيق أهداف المنظمة من خلاله" (الأحمدي، 2007).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم الولاء التنظيمي يمكن لنا أن نستنتج أهم عناصر الولاء التنظيمي:

1. انسجام الأهداف بين العاملين والمنظمة.
2. انسجام القيم بين العاملين والمنظمة.
3. الرغبة في الحفاظ على العضوية بالمنظمة.
4. النظرة الإيجابية للتنظيم، والافتخار بالانتماء إليه.
5. خدمة المنظمة بغض النظر عن المردود المادي.

ويمكن القول بأن الولاء التنظيمي شعور يتملك الفرد تجاه التنظيم ينتج عنه انسجام مع المنظمة في أهدافها وقيمها، والرغبة في البقاء بها، والنظرة إيجابية للتنظيم، وخدمتها بغض النظر عن مقدار المردود.

أهمية الولاء التنظيمي:

تعد الكثير من الأنماط السلوكية التي تؤدي إلى كلفة عالية وخدمة سيئة في المنظمات مرجعها ضعف الولاء التنظيمي من قبل العاملين وذلك لارتباطه بعدد من العوامل وأهمها:

1. سلوك الفرد ونشاطاته مثل: التحول الوظيفي، والغياب، والفاعلية.
2. ارتباطه بالهيكل المعرفي مثل: الرضا الوظيفي، والمشاركة، والتوتر الوظيفي.
3. ارتباطه بسمات ودور الموظف بما فيها: الاستقلالية والمسؤولية ونوع الوظيفة وصراع الأدوار والغموض.
4. ارتباطه بالسمات الشخصية للموظف مثل: العمر والجنس والحاجة للإنجاز. (حمادات، 2007).

كل ما سبق يعطي للولاء التنظيمي أهمية، فكل عامل من هذه العوامل يرتبط بإنتاجية الفرد وبالتالي إنتاجية المنظمة وفاعليتها. ويرى " أبو النصر " أن الولاء التنظيمي خاصية سائدة للسلوك البشري توضح أن العاملين يميلون إلى التوحد أو الارتباط بالمنظمة التي يعملون بها. كما يرى أن المنظمات تولي أهمية كبيرة للولاء التنظيمي للأسباب التالية:

1- ضمان استمرار القوى العاملة بالمنظمة وخاصة ذوي المهارات والتخصصات النادرة

2- تنمية السلوك الإبداعي لدى الأفراد وذلك حرصًا منهم على رفع مستوى المنظمة التي ينتمون إليها.

3- إيجاد الدافع لدى العاملين لبذل مزيد من الجهد والأداء في المنظمة.

4- أن العامل هو أساس و جود المنظمة وشعوره بالانتماء إليها يحفزه على العمل لبقاء هذه المنظمة واستمرارها في مجال الأعمال.

5- إن عبء تحقيق أهداف المنظمة يقع أو لا وأخيرًا على عاتق العاملين ومن خلال جهودهم وإبداعهم واقتراحاتهم، وهذا يسهم في تحقيق أهداف المنظمة بأعلى قدر من الكفاءة والفعالية.

6- أن تحقيق الأهداف يحتاج إلى ضرورة توافر الموارد المادية، إلا أن العنصر البشري ممثلا في العاملين في المنظمة هو المسيطر على هذه الموارد المادية، وهو الذي يستطيع أن يوجهها التوجيه الصحيح.

7- أن شعور العاملين بالولاء والانتماء للمنظمة يخفف العبء على الرؤساء في توجيه المرؤوسين.

8- كلما زادت درجة ولاء العاملين بالمنظمة زاد شعورهم بالارتياح والاستقرار والأمان في العمل.

9- كلما زاد شعور العاملين بالولاء والانتماء للمنظمة ساعد على تقبل هؤلاء العاملين لأي تغيير ممكن أن يكون في صالح المنظمة. (أبو النصر، 2008).

وقد أشار "جبارو" إلى أهمية الولاء التنظيمي على أنه عامل رئيس في استمرار وفعالية المنظمة، لأن المسؤولية الأساسية لمن لديهم هذا الولاء للمنظمة هي المحافظة على العمل واستمراره والتفاني من أجل استمرار الحياة في المنظمة بغض النظر عن المكاسب الضرورية، لذا كان على المنظمات أن توجد هذا الولاء. (الرواشدة، 2007) ويرى "هيجان" أن ولاء الأفراد لمنظماتهم يعد عاملاً مهمًا في التنبؤ بفعالية المنظمة. (هيجان، 2008) ويتفق "اللوزي" مع ما ذكره هيجان إذ يرى أن الولاء التنظيمي يلعب دورًا مهمًا في نجاح المنظمات واستمرارها (اللوزي، 2006).

مما سبق يكن القول بأن الولاء التنظيمي يلعب دورًا مهمًا في نجاح المنظمات على اختلافها، وأن المنظمات يجب أن تولي هذا الجانب قدرًا أكبر من الاهتمام، وأن تتعرف على مستويات الولاء التنظيمي لدى العاملين فيها، وأن تستخدم كافة الأدوات الممكنة لتحسينه.

أبعاد الولاء التنظيمي

تختلف صور ولاء الأفراد للمنظمات باختلاف القوة الباعثة والمحركة له، وعلى العموم تشير أدبيات الولاء التنظيمي إلى أن هناك أبعادًا مختلفة للولاء التنظيمي وليس بعدًا واحدًا. ورغم اتفاق غالبية الباحثين في هذا المجال على تعدد أبعاد الولاء التنظيمي إلا أنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد. وسنحاول عرض أبرز النماذج في أدبيات الولاء التنظيمي التي تناولت هذه الأبعاد المختلفة.

نموذج " ستاو " و " سلانيك "

يرى هذا النموذج الذي تبناه كلٌ من " ستاو وسلانيك " بأن أبعاد الولاء التنظيمي تتمثل في بعدين رئيسيين هما:

1- الولاء الاتجاهي: ويعني الأمور التي تؤدي إلى تطابق أهداف وقيم الفرد مع أهداف وقيم المنظمة، بحيث تزداد رغبته في البقاء والاستمرار للعمل بالمنظمة.

2- الولاء السلوكي: ويقصد به العمليات التي من خلالها يصبح الفرد مرتبطًا بالمنظمة بسبب سلوكه السابق، فالجهد الذي بذله الفرد والوقت الذي قضاه في المنظمة يجعلانه يتمسك بكونه عضوًا فيها (الرواشدة، 2007).

نموذج " اتزيوني "

يعتمد هذا النموذج بشكل قوي على درجة امتثال الفرد لتوجيهات التنظيم، إذ تتأصل سلطة التنظيم في كلٍ من درجة وطبيعة استغراق الفرد في العمل. ويشير هذا النموذج إلى أن الولاء التنظيمي يأخذ الأبعاد التالية:

1- ولاء أخلاقي: ويمثل توجُهًا إيجابيًا عميقًا نحو التنظيم استنادًا إلى توحد الفرد مع الأهداف والقيم ومعايير السلطة، ويرتبط هذا النوع من الولاء بالتوجه القيمي نحو العمل، هذا التوجه الذي يرتد في أصوله إلى عملية التطبيع الاجتماعي. وقد وصف "رو" هذا التوجه إلى كونه تأثيراً إيجابيا نحو الأداء المهني، وإيمان بقيم العمل الجاد والسعي نحو تحقيق مكانة مرموقة، وإيمان بجوانب وطبيعة العمل وارتباطها بالقيم الدينية.

2- ولاء حسابي: ويستند بصورة أساسية على العلاقة التبادلية التي تنمو بين الفرد والتنظيم، فتقدير العائد مع العلاقة بين كم وكيف المثيرات التنظيمية، وبين إسهام الفرد في العمل يعمل

على إيجاد توازن بين مستوى الولاء لدى الأفراد على المثير التنظيمي وإسهام الفرد بارتفاع مستوى الرضا.

3- ولاء اغترابي: ويمثل توجهًا سلبيًا نحو التنظيم وينجم عن مواقف وسلوكيات الفرد، وقد حدد ولسنكي السمات المحددة لصورة الذات والتي يمكن تعزيزها أو إحباطها وعلاقتها بالدور ومنها: الذكاء، الاجتماعية الاستقلالية، الطموح، وقد أشار ولسنكي إلى أن درجة التجانس بين صورة الذات لدى الفرد وطبيعة دوره يحدد الاغتراب الاجتماعي (رسمي، 2008).

نموذج " كانتور ":

تشير " كانتور " إلى ثلاثة أبعاد رئيسية للولاء التنظيمي تتمثل في :

1. الولاء المستمر: ويعني أن يكرس الفرد حياته ويضحي بمصالحة لبقاء الجماعة، ولا ينظر للمكاسب التي يمكن أن يحققها عندما يدع التنظيم الذي يعمل فيه إلى تنظيم آخر غيره.
2. الولاء التلاحمي: ويتمثل في ارتباط الفرد بعلا قات اجتماعية تتضمن تماسك وتضامن الجماعة ويتحقق ذلك عندما يتخلى الفرد عن السلوك الذي يقود للتناحر والتباغض، ويركز على السلوك الذي يدعم التضامن الاجتماعي.
3. الولاء الموجه: ويتمثل في ارتباط الفرد بقيم ومبادئ الجماعة والامتثال لسلطتها، والمعايير التي تحددها (عبوي، 2007).

نموذج " كيدرون "

يرى " كيدرون " أن الولاء التنظيمي له بعدان رئيسان هما :

1. الولاء الأدبي: ويقصد به تبني الفرد لقيم وأهداف المنظمة واعتبارها جزءًا من قيمه وأهدافه.

2. الولاء المحسوب: ويقصد به رغبة الموظف بالاستمرار بالعمل في المنظمة برغم وجود عمل بديل بمنظمة أخرى بمزايا أفضل (الأحمدي، 2007).

نموذج "مايو" و " ألن " و "سميث"

في هذا النموذج تم التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسية للولاء التنظيمي هي :

1. الولاء العاطفي (المؤثر): ويتأثر هذا البعد بدرجة إدراك الفرد للخصائص المميزة لعمله مثل:
   - استقلالية الفرد.
   - أهمية الفرد.
   - تنوع مهارات الفرد.
   - قرب المشرفين وتوجيههم له.
   - إحساس الموظف بالبيئة التنظيمية.
   - مدى مشاركة الفرد في صنع القرار.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن المتغيرات المشار إليها سابقًا تعمل على إيجاد مناخ تنظيمي إيجابي يكافئ العاملين في المنظمة، مما يؤثر بدوره وبصورة إيجابية على مستوى الولاء التنظيمي، مع وجود علاقة إيجابية بين السن والعمر الوظيفي من جهة ودرجة الولاء العاطفي لدى الموظف من جهة أخرى.

2. الولاء المعياري: ويقصد به شعور الموظف بالالتزام نحو الاستمرار بالعمل في المنظمة، وغالبًا ما يعزز هذا الشعور بالدعم الجيد من قبل المنظمة للعاملين فيها، والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي في وضع الأهداف والتخطيط ورسم السياسات العامة للتنظيم، علاوة على تحديد كيفية الإجراءات وتنفيذ العمل.

3. الولاء المستمر: ويعني أن درجة ولاء الفرد في هذه الحالة تتحدد بالقيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها الفرد لو استمر مع التنظيم، مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بجهات أخرى، ويتأثر تقييم الموظف لأهمية البقاء مع التنظيم بمجموعة من العوامل من أهمها: تقدم السن، وطول العمر الوظيفي، حيث يعدان مؤشرين رئيسين لوجود الرغبة لدى الموظف في الاستمرار بعمله، فاستثمار الفرد جزءًا من حياته في المنظمة يعني أن أي تفريط أو تساهل من قبله في هذا الاستثمار سيكون بمثابة خسارة له، خاصة إذا كان سيبدأ بعمل جديد لا علاقة له بعمله في المنظمة، كما أن فقدان الفرد لزملاء العمل وما أقامه معهم من علاقات خلال عمله في المنظمة يعد خسارة أيضًا. ويمكن القول بأن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى الفرد يزيد من انتماء الفرد للمنظمة ورغبته بالبقاء فيها (الرواشدة، ٢٠٠٧).

جميع هذه النماذج السابقة حاولت تقديم تفسير لظاهرة الولاء التنظيمي لدى الأفراد، وكل نموذج انطلق من نظرته الخاصة للولاء التنظيمي، إلا أنه من الواضح أن هذه النماذج في الغالب لم تخرج عن الرؤية السلوكية والرؤية الفكرية للولاء التنظيمي.

مراحل تطور الولاء التنظيمي

تناول الكثير من الكتاب مراحل تطور الولاء التنظيمي، فهناك من قسمها إلى : مرحلة التجربة، ومرحلة العمل والإنجاز، ومرحلة الثقة بالتنظيم، وهناك من قسمها إلى مرحلة ما قبل العمل ومرحلة ما بعد العمل، ومرحلة الترسيخ، وهناك من اعتمد تقسيمات أخرى. وقد أشارت "البليسي" إلى أن الولاء التنظيمي يتضمن معنى ارتباط الفرد السيكولوجي مع منظمته وإيمانه بقيمها مع إحساسه باندماجه في عمله، ويترسخ لدى الفرد عبر مراحل يمر بها في منظمته، وينبغي للإداري التعرف عليها كي تعينه على تطوير الالتزام للعاملين، وهي:

1- مرحلة الطاعة: وتعني قبول الفرد والإذعان للآخرين والسماح بتأثيرهم المطلق عليه من أجل الحصول على أجر مادي ومعنوي.

2- مرحلة الاندماج مع الذات : وتعني قبول الفرد العامل تأثير الآخرين من أجل تحقيق الرضا الدائم له في العمل، وتحقيق الانسجام مع الذات، والشعور بالفخر والكبرياء لكونه ينتمي للمنظمة.

3- مرحلة الهوية : وهي المرحلة التي تشير إلى اكتشاف الفرد العامل بأن المنظمة جزء منه، وهو جزء منها وأن قيمها تتناغم مع قيمه الشخصية (حمادات، 2007).

وقد بين "بوشنان" في بحثه الخاص بتطور ولاء المديرين لتنظيماتهم، أن الولاء التنظيمي للفرد يمر عبر ثلاث مراحل متتابعة وهي:

1- مرحلة التجربة : وهي التي تمتد من تاريخ مباشرة الفرد لعمله ولمدة عام، ويكون الفرد خلالها خاضعًا للإعداد والتدريب والاختبار، ويكون توجهه الأساسي السعي لتأمين قبوله في التنظيم والتعايش مع البيئة الجديدة التي يعمل فيها، وتكييف اتجاهاته بما يتلاءم مع اتجاهات التنظيم، وإدراك ما يتوقع منه، وإظهار مدى خبراته ومهاراته في أدائه. وأهم ما يميز هذه المرحلة (عبوي، 2007):

- تحديات العمل.
- تضارب الولاء.
- وضوح الدور.
- ظهور الجماعة المتلاحمة.
- إدراك التوقعات.
- نمو اتجاهات الجماعة نحو التنظيم.

- الشعور بالصدمة.

ويرى "اللوزي" أن المرحلة الأولى تمثل مرحلة التجربة والتي تبدأ عند دخوله للعمل ولمدة عام واحد، حيث تعتمد على ما يتوافر لدى الفرد من خبرات العمل السابقة لأن الأفراد يدخلون المنظمات وعندهم درجات أو مستويات مختلفة من الاستعداد للولاء التنظيمي ناجمة عن توقعات الفرد وظروف العمل وطبيعة البيئة الاجتماعية، وما تمثله من قيم واتجاهات وأفكار. (اللوزي، 2006).

2- مرحلة العمل والإنجاز: وهذه المرحلة تتراوح مدتها ما بين عامين إلى أربعة أعوام بعد مرحلة التجربة أي بعد سنة من التحاقه بالتنظيم، ويسعى الفرد خلالها إلى تأكيد مفهومه للإنجاز. وأهم ما يميز هذه المرحلة :

- الأهمية الشخصية.
- التخوف من العجز.
- وضوح الولاء للتنظيم والعمل (عبوي، 2007).

ويرى "اللوزي" أن المرحلة الثانية تتضمن خبرات العمل المتعلقة بالأشهر الأولى من تاريخ بدء العمل، وتتراوح الفترة الزمنية لهذه المرحلة من عامين إلى أربعة أعوام (اللوزي، 2006).

3- مرحلة الثقة بالتنظيم: تبدأ هذه المرحلة في السنة الخامسة من التحاق الفرد بالتنظيم وتستمر إلى ما بعد ذلك، حيث تتقوى اتجاهات ولائه التي تكونت في المرحلتين السابقتين من مرحلة التكون إلى مرحلة النضج (عبوي، 2007)، ويؤيد ذلك "اللوزي"إذ يرى أن الفرد في هذه المرحلة تزداد لديه الاتجاهات التي تعبر عن زيادة درجات الولاء التنظيمي، ويزداد نمو هذا الولاء حتى يصل إلى مرحلة النضج، ثم يدعم هذا الولاء من خلال استثمارات الفرد في

التنظيم، وتقييم عملية التوازن بين الجهود التكلفة (والإغراءات) الحوافز المعطـــاة للأفــراد (اللوزي، 2006).

علاقة الذكاء العاطفي بالولاء التنظيمي:

يعد الولاء التنظيمي من ضمن أبرز المتغيرات السلوكية التي سلطت عليها الأضـــواء، وتناولتها العديد من الدراسات والبحوث بصورة مبكرة مقارنة بالعديد من المتغيرات السلوكية والاتجاهات الأخرى. وقد أبرزت مجموعة من الدراسات والبحوث الميدانية الآثـــار الـــسلبية لانخفاض الولاء على جوانب متعددة أبرزها انخفاض مستويات الرضا الـــوظيفي، وارتفـــاع درجات الضغط والاحتراق النفسي، وانخفاض معدلات الأداء (الرواشدة، 2007).

إن العلاقة ما بين العقل (الفكر) والعاطفة ملتبس عند الكثير من الناس إلى حـــد كبيـــر يعتقد الكثير من الناس أن التفكير الجيد لا يستقيم إلاّ بغياب العاطفة. من المؤكد أن العواطـــف القوية تلعب دوراً كبيراً في التفكير بصورة سليمة وتجعله من الصعوبة بمكان. وهذا ما حـــدا بالعقلانيين أن يجعلوا غياب العاطفة عن التفكير عقيدة لهم. ومع هذا وذاك تظهر لنا التجارب الإكلينيكية أن التفكير الخالي من العاطفة لا يؤدي بالضرورة إلى اتخاذ قرارات مرضية إن لم يكن مستحيلا. إن المشكلة لا تكمن في العاطفة في حد ذاتها بقدر ما تتعلق بتناسب العاطفـــة وملاءمتها للموقف وكيفية التعبير عنها. فليس المطلوب هنا تنحية العاطفة جانبا بقدر محاولـــة إيجاد أو خلق التوازن بين التفكير العقلاني والعاطفة.

فلنأخذ مشاعر الخوف والقلق كمثال، لو كان شخص يعمل في أحد المصانع وقـــررت إدارة المصنع يوما زيادة سرعة الإنتاج لظروف موضوعية. عندئذ، يتعين على هذا الشخص أن يعمل بأسرع ممّا تعود عليه في السابق مع المحافظة على نفس نوعية الإنتاج. فإذا كانـــت السرعة المطلوبة معقولة يمكن أن يكتفي العامل بإطلاق تنهيدة ويوطد نفسه علـــى أن يكـــون

أكثر انتباها وحرصا. أما إذا زادت السرعة أكثر فأكثر إلى درجة تجعل العامل يشعر بعــدم القدرة على مجاراة هذه السرعة، عندئذ، يبدأ القلق والخوف. يقلق حول ارتكــاب أخطــاء أو حول الإصابة بمكروه. ولكن بإمكانه أن يضبط ذلك القلق ويضعه جانبا أو يتجاهلــه وينتبــه للعمل ويسير كل شيء على ما يرام. أما إذا أصر على القلق والخوف فترتكب بعض الأخطاء أو قد تؤذي نفسك نتيجة الارتباك وتفقد الوظيفة (أبو رياش، 2006).

ثانياً: الدراسات السابقة:

أجرت الباحثة مسحاً للدراسات السابقة وقامت بتصنيفها ضمن المحاور التالية:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

قام أمزيان (2004) بدراسة للكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الأولي يبلغ متوسط عمرهم (6) سنوات. كما استهدفت كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام، ثم العلاقة ما بين مجالات الذكاءات المتعـددة، وكانت الأدوات المستعملة في الدراسة هي اختبار قياس ذكاء الأطفال وبطارية تقويم الـذكاءات المتعددة وقائمة تقويم أساليب حل المشكلات. وأظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام، كما أبانت عدم وجود فروق جوهرية بين أفـراد العينـة فـي مجالات الذكاءات المتعددة، في حين كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين أساليب حـل المشكلات لدى الأطفال في مجالات من الذكاءات المتعددة.

وقد أجرى شان (Chan, 2004) دراسة بعنوان "الذكاءات المتعددة للأطفال الموهوبين في الصين من وجهة نظر كل من الطالب الموهوب، والوالدين، والمعلم، والأقران. وهدفت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات كل من الطالب الموهوب، والأب، والأم، والمعلم، والأقـران، حـول أنواع الذكاءات التي يتمتع بها الطالب طبقاً لنظرية الذكاءات المتعددة حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (133) وهي قائمة سلوكية تحوي (24) فقرة تترجم أنواع الذكاءات الثمانية حـسب نظرية جاردنر، وبينت النتائج أن الذكاء الرياضي المنطقي حصل على أعلى معدل من مختلف وجهات النظر، بينما حصل الذكاء الحركي والذكاء الطبيعي على أدنى معدل، كما توصلت هذه الدراسة إلى أن وجهات نظر كل من الأب والأم حول ذكاء أبنائهم كانت متقاربة مقارنة بوجهات نظر كل من المعلم والأقران.

وقامت ديفيس (Davis, 2004) بدراسة في جامعة Nova في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لزيادة التحصيل العلمي لطلبة الصف الرابع في مادة العلوم. حيث تم اختيار عينة مقدارها (814) طالباً منهم (232) من طلبة الصف الرابع (290) من طلبة الصف الخامس و(292) من طلبة الصف السادس، وقد تم استخدام أدوات متنوعة كالتقارير ونتائج الاختبارات والواجبات البيتية. وقد أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية للطلبة نحو تعلم العلوم وأن تطوراً واضحاً حصل لتحصيلهم وفي تصرفاتهم وفي احترامهم لأنفسهم.

أما دراسة سارازين (Sarrazine, 2005) فقد هدفت إلى تضمين تقنيات ووسائل الذكاءات المتعددة في كل من الغرفة الصفية ونموذج يمثل النظام الشمسي لتحسين تعلم الطلبة بشكل ملحوظ لظاهرة القمر والهلال. وكانت أدوات الدراسة المستخدمة عبارة عن استبانة تتكون من 25 سؤال اختيار من متعدد استخدمت في اختبارات قبلية وبعدية. وتناولت الدراسة المفاهيم البديلة (الخاطئة) لطلبة المرحلة الإعدادية وحددت مستويات التحسن في تعلم الطلبة لظاهرتي القمر والهلال. وامتدت الدراسة لفصلين دراسيين، وشملت ست مجموعات تجريبية: مجموعة واحدة فقط حضرت برنامج نموذج النظام الشمسي، ومجموعتين حضرت الدروس قبل تطبيق البرنامج، ومجموعتين حضرت الدروس بعد تطبيق البرنامج، أما المجموعة الأخيرة فقد حضرت الدروس قبل وبعد تطبيق البرنامج. وباستخدام تقنيات Rasch Analysis واختبارات إحصائية بارامترية، فإن المجموعات الست أظهرت ازدياداً في مستوى المعرفة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بينما لم تكن هناك أية فروقات واضحة بين الطلبة الذين حضروا برنامج نموذج النظام الشمسي وبرنامج الغرفة الصفية التقليدية. كما أن الطلبة الذين حضروا دروساً إما قبل أو بعد البرنامج لم يظهروا أية فروقات واضحة عن أولئك الذين حضروا البرنامج فقط.

وأجرى رشيد (2005) دراسة بعنوان "الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة جامعة بغداد".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء المتعدد بالأسلوب المعرفي. وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة من كليات جامعة بغداد، وقد تم إعداد أداتين إحداهما لقياس الذكاء المتعدد، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أنواع الذكاء المختلفة ولصالح الذكور.

وقام الشويقي (2005) بدراسة بعنوان "الذكاء المتعدد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في أبها في السعودية".

وقد هدفت الدراسة التعرف على مستويات أنواع الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على مدى ارتباط الذكاءات المتعددة ببعضها بعض. وتكونت عينة الدراسة من (171) طالباً من كلية المعلمين في أبها، وقام الباحث ببناء مقياس الذكاء المتعدد في ضوء الإطار النظري لنظرية جاردنر. وتوصلت النتائج إلى وجود تباين مستويات الذكاء المتعدد لدى الأفراد تبايناً دالاً إحصائياً، وكان أعلى مستوى للذكاء الشخصي وأقل مستوى كان للذكاء الموسيقي.

وأجرى عثامنة (2005) دراسة بعنوان: أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي الأدبي بلغ عدد أفرادها (61) طالباً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية الأولى تعلمت وفقاً لاستراتيجيات نظرية الـذكاءات المتعددة والثانية تعلمت وفقاً لإستراتيجية التعلم التعاوني.

استخدم الباحث أداتين، الأولى: أداة مسح الذكاءات المتعددة والتي استخدمها مـاكينزي (Mckenzi, 2000) بعد ترجمتها وتعديلها لتتوافق مع البيئة الأردنية، ثم التأكد مـن صـدقها وثباتها والأداة الثانية: اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي، صورة الألفـاظ (أ) المعـدل للبيئـة الأردنية، فقد قام الباحث بقياس صدق وثبات الأداة واعتمد على دراسات قـام بهـا الـشنطي وآخرون للتعرف على دلالات صدق وثبات اختبار "تورانس للتفكير الإبداعي التي أثبتت جميعها بأن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة.

أظهرت النتائج ما يأتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α= 0.05) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافيـة تعزى إلى كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعـاوني، وعـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تنمية مهارة الطلاقة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافية تعزى إلى كـل مـن اسـتراتيجيات نظريـة الذكاءات المتعددة وإستراتيجية التعلم التعاوني.

وقامت ربابعة (2005) بدراسة بعنوان: دراسة مقارنة للذكاء الجسمي الحركي والذكاء المكاني البصري – وفق نظرية الذكاءات المتعددة – بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً من طلبة كليات التربية الرياضية في الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكـاني البصري بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً، من طلبة كليات التربية الرياضية في الأردن –

وفق نظرية الذكاءات المتعددة – وذلك من خلال مقارنة نتائج إجاباتهم على مقياس ميداس، والذي أعده (Branton Shearer,1990).

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الحكومية الأردنية، وتم اختيار عينة الدراسة من طلبة السنة الثالثة والرابعة حتى يكونوا قد تمكنوا من دراسة المساقات المحددة لمعيار التفوق الرياضي، تم اختيار عينة تتألف من (200) طالب وطالبة، نصفهم من المتفوقين رياضياً، ونصفهم من غير المتفوقين رياضياً، من الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة.

وتم اختيار عينة الدراسة من جميع الطلبة الذين انطبق عليهم معيار المتفوقين رياضياً وغير المتفوقين رياضياً، حيث تم أخذهم جميعاً تقريباً، وحدد معيار التفوق الرياضي بالحصول على معدل (70%) أو ما يعادلها في المواد العملية المحددة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة الجزء الخاص بالذكاء الجسمي الحركي والذكاء المكاني البصري، من مقياس ميداس (Multiple Intelligences Development Assessment Scales MIDAS) لتقويم الذكاءات المتعددة بعد تطويره وتعديله من قبل الباحث ليتناسب مع البيئة الأردنية.

وكانت النتائج كالتالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين في الذكاءين المكاني البصري والجسمي الحركي، مجتمعين ومنفردين لصالح المتفوقين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء المكاني البصري والجسمي لصالح الإناث.

وأجرى الفضلي (2006) دراسة بعنوان: تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كما يدركها المعلمون.

هدفت الدراسة إلى تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كما يدركها المعلمون.

تكونت عينة الدراسة النهائية من (236) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية وبشكل متساو لكل طبقة، من مدارس محافظات الكويت الست، بواقع (12) مدرسة: (6) مدارس للذكور و (6) مدارس للإناث.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد وتصميم أداة الدراسة بالاعتماد على قائمة رصد للذكاءات المتعددة للعالم جاردنر (Gardner) وقد تضمنت أداة الدراسة بصيغتها النهائية على (58) فقرة، وتم التأكد من صدق الأداء عن طريق عرضها على مجموعة من الخبرات والمحكمين، ما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل (كرونباخ ألفا)، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.942).

هذا وقد وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن مستوى استجابة أفراد العينة حول فاعلية فقرات الدرجة الكلية للقائمة كان مرتفعاً، وجاء مجال الذكاء اللغوي بالمرتبة الأولى، واحتل مجال الذكاء الطبيعي المرتبة الثانية، وجاء مجال الذكاء الاجتماعي بالمرتبة الثالثة، في حين احتلت مجالات الذكاء الشخصي، والذكاء البصري، والذكاء البدني، والذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء الموسيقي المراتب الرابعة، والخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة على التوالي، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- وجود علاقات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية فيما بين مجالات قائمة الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية للقائمة في البيئة الكويتية.

وقام البلعاوي (2006) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك، وحاولت الدراسة أيضاً التعرف على العلاقة بين هذين المفهومين، وتأثرهما ببعض المتغيرات، كالجنس والمعدل التراكمي والتخصص والمستوى الدراسي. ولهذا الغرض تم اختيار عينة بطريقة عنقودية عشوائية تكونت من (24) شعبة، ضمت (861) طالباً وطالبة مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة، واستخدم لجمع البيانات مقياس لأساليب التعلم المفضلة، وآخر للذكاءات المتعددة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما. واستخدم في معالجة البيانات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعلم الحركي احتل المرتبة الأولى من حيث تفضيله لدى أفراد الدراسة، حيث فضل هذا الأسلوب (598) طالباً وطالبة (70% من العينة). وتلا ذلك أسلوب التعلم السماعي فاللمسي ثم الجماعي، بعد ذلك البصري، وأخيراً الفردي. أما نوع الذكاء الأكثر سيادة فكان الذكاء الشخصي الذي تميز فيه (549) طالباً وطالبة شكلوا ما نسبته 64% من العينة الكلية، تلاه الذكاء الحركي والوجودي ثم الذكاء الرياضي، ثم البينشخصي فالمكاني، بعد ذلك الذكاء اللغوي ثم الطبيعي، وأخيراً الموسيقي. وقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك من خلال تحليل الارتباط بين هذين المتغيرين.

وقام العمران (2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء المتعدد بين الطلبة الجامعيين تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي.

وتكونت عينة الدراسة من (238) طالباً وطالبة يمثلون طلبة جامعة البحرين، وقامت الباحثة ببناء أداة تقدير ذاتي. وتوصلت النتائج إلى ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الجسمي والمكاني ولصالح الإناث.

وقام فارس (2006) بدراسة بعنوان "فاعلية برنامج قائم على الذكاء المتعدد في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية". وقد هدفت الدراسة التعرف على فاعلية التدريس باستعمال برنامج قائم على الذكاء المتعدد في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد أداتين إحداهما لقياس التحصيل الدراسي والأخرى لقياس مهارات ما وراء المعرفة. وفد توصلت الدراسة إلى ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الذكاء الجسمي والذكاء المنطقي والذكاء المكاني ولصالح الذكور.

وأجرى العنيزات (2006) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم، من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام أساليب واستراتيجيات البرنامج التعليمي المقترح، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، حيث تألفت كل مجموعة من (30) طالبا وطالبة، ولأغراض هذه الدراسة استخدمت الباحثة مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة

التي طورتها القيسي (2004) بعد تعديلها لتناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهــدف معرفــة أنواع الذكاءات المتعددة التي تظهر لديهم، ولقياس التحصيل الدراسي في مهارة القراءة والكتابة أعدت الباحثة اختبارات تحصيلية للقراءة والكتابة كإجراء القياس القبلي والبعدي.

وقد توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوســطات علامــات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارة القراءة وأبعاده الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت النتائج وجــود فــروق ذات دلالــة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامــات الــذكور والإنــاث فــي المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارات القراءة وعلى فقرات مــستوى المقطــع ولصالح الذكور، في حين لم يكن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري البرنامج التعليمي والجنس في التحصيل الدراسي لمهارات القراءة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوســطات علامــات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة وأبعاده الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحــصائية عنــد مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس أو التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي، باستثناء التفاعل بين الجنس والبرنامج على مستوى الفقرة.

وفي دراسة بلغين (Bilgin, 2006) التي هدفت بشكل أساسي إلى المقارنة بــين أثــر تطبيق التدريس المعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة والطرق التقليدية في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاهات نحو مادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع، فقد تشكلت عينة الدراســة مــن (50) طالباً موزعين على شعبتين في إحدى مدارس مدينة أنقرة في تركيا؛ خمسة وعشرون من

هؤلاء شكلوا المجموعة التجريبية (التي تم تدريسها باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة) وخمسة وعشرون شكلوا المجموعة الضابطة (التي تم تدريسها باستخدام الطرق التقليدية). وقام المدرس نفسه بتدريس الشعبتين، ونفذت الدراسة خلال شهر أيار 2005. وتم استخدام اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء يتكون من (25) سؤال اختيار من متعدد، كما استخدمت الباحثة مقياس اتجاهات نحو الكيمياء يتكون من خمسة عشر بنداً على مقياس ليكرت الذي يتكون من خمسة مستويات. بلغت قيمة ثبات هذه الأداة (0.83). وقد استخدمت الباحثة هاتين الأداتين في اختبارات قبلية وبعدية. كذلك استخدمت الباحثة اختبار مهارات عمليات العلم للتحقق من العلاقة بين مهارات عمليات العلم وإنجازات الطلبة، وهو اختبار يتكون من 36 سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، وبلغت قيمة ثبات هذه الأداة (0.85). وفيما يتعلق بالتحليل الإحصائي فقد تم استخدام t-test and Analysis of Covariance ANCOVA. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحصيل العلمي لدى طلبة المجموعة التجريبية كان أفضل من ذلك لدى المجموعة الضابطة. كما أظهرت الدراسة فروقات جوهرية في اتجاهات الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة مقارنة باتجاهات طلبة المجموعة الضابطة وذلك فيما يتعلق بمادة الكيمياء. ولم تكن هناك أية فروقات واضحة في التحصيل العلمي والاتجاهات بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث، كما لم يكن لمهارات عمليات العلوم مساهمة كبيرة في نجاحات الطلبة. وأوصت الدراسة بإمكانية إجراء بحوث مشابهة على مراحل صفية ومواد أخرى، وإجراء دراسات للتحقق من أثر جنس الطالب على تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة. كما أوصت الدراسة باستخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم، إضافة إلى عقد ورشات إرشادية للمعلمين والمديرين والآباء لتوعيتهم بأثر نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل العلمي عند الطلبة، إضافة إلى تدريب المعلمين على تطبيق التدريس المعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة.

وبحثت دراسة بوسياسك وستلز (Pociask & Settles, 2007) تغيير مستوى مشاركة الطلبة من أجل تحسين تحصيلهم الأكاديمي، وذلك من خلال دمج أو تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في النشاطات اليومية، وكانت الغاية من الدراسة هي تحديد فيما إذا كان تطبيق الذكاءات المتعددة يساعد على تحسين نتائج الامتحانات وتطوير تصرفات الطلبة. وكان الطلبة المستهدفون ستة من طلبة الصف الثالث وخمسة من الصف الرابع من المدرسة (أ) يعانون من صعوبات تعلمية و (110) طلاب علوم من المدرسة (ب) من الصفين السابع والثامن الذين يعانون من ضعف في دافعيتهم وانخراطهم في النشاطات، مما أثر على مستوى تعلمهم. وتم جمع البيانات باستخدام قائمة رصد المشاهدات، ومسوحات الآباء، ومسوحات الذكاءات المتعددة كأدوات قياس النتائج القبلية والبعدية، وأكمل الطلبة صحائف تأملية خلال سبعة أسابيع للمساعدة في تحديد نقاط القوة في ذكاءاتهم المتعددة، وكيف يؤثر ذلك على تعلمهم. تم التوصل إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر انخراطاً بتعلمهم، كما أن التصرفات غير اللائقة انخفضت بشكل كبير، كذلك اندمج الطلبة وركزوا بشكل أكبر كنتيجة لاستخدام الاستراتيجيات المختلفة للذكاءات المتعددة. كما أن الخبرات التعلمية تطورت لدى الطلبة عندما استخدم المعلمون الذكاءات المتعددة. كما لاحظ الباحثان ارتفاعاً كبيراً في نسبة إكمال الواجبات المدرسية، وتبين أنه بعرض المعلومات بطرق مختلفة يكون للطلبة قدرة أكبر على حفظ المعلومات والاحتفاظ بها. كما لوحظ أن استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة حسن من مستوى احترام الطالب لنفسه، ومن مستوى الدافعية نحو التعلم، والحد من الأحاديث الجانبية في الفصل. كما ارتفع مستوى تركيز الطلبة بشكل أكبر إذ إن وعيهم بالذكاءات القوية لديهم قد ازداد، كما توسعت مفاهيم الطلبة للذكاءات.

وهدفت دراسة كوكسال (Koksal, 2007) إلى التحقق من مدى تأثير تعليم مادة الأحياء باستخدام نظريات الذكاءات المتعددة على التحصيل الأكاديمي للطلبة، وعلى اتجاهات الطلبة نحو الأحياء، وعلى أداء المدرس مقارنة بالطرق التقليدية. وقد تم جمع البيانات باستخدام بعض الأدوات من مثل أجهزة التنفس Respiratory Systems Test لقياس التحصيل الأكاديمي، وأداة مقياس الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence Inventory لتحديد مجالات الذكاء عند الطلبة، وأداة الاتجاهات نحو الأحياء Biology Attitude Scale لقياس الاتجاهات نحو المادة. وتم تحليل البيانات باستخدام SPSS، كما تم التحليل الإحصائي باستخدام T-test وMANCOVA عند مستوى دلالة (0.05). وفد تم تنفيذ الدراسة خلال تسعة أسابيع على مجموعات من الطلبة يدرسون العلوم في صفين مختلفين خلال العام الدراسي 2004–2005 في مدرسة Ataturk Anatolian High School، وتم اختيار الصفين بشكل عشوائي كمجموعات ضابطة وتجريبية، وكان في كل صف (٢٥) طالباً. وقد أظهرت الدراسة أن التدريس المعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة كان له أثر إيجابي واضح على التحصيل الأكاديمي للطلبة، وكذلك أمكن للطلبة التعبير عن معرفتهم من خلال أنشطة تأملية ومناقشات عامة، مما أثر إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة. ومن ناحية أخرى لم يكن هناك أي أثر واضح على اتجاهات الطلبة، وبحسب آراء الطلبة والمعلمين فإن بعض العوامل قد تكون أثرت على النتيجة الخاصة بالاتجاهات، ومن هذه العوامل: حرارة فصل الصيف، وسياق أوضاع الصفوف وأثر دروس أخرى ومدرسين آخرين. وقد أوصت الدراسة الأخذ بالاعتبار المستوى التطوري لدى الطلبة عند استخدام نظرية الذكاءات المتعددة وخصوصاً للطلبة في مرحلة المراهقة إذ إنها مرحلة حساسة من حيث الاتجاهات والعواطف والحب والكراهية. والاهتمام بأنشطة مادة الأحياء المرتبطة بالذكاءات مثل الحدائق والحيوانات والطيور من حيث

إنها تؤثر في بناء بيئة تعلمية فعالة. كما أوصت الدراسة بتقليص عدد الطلبة في كل صف إلى حوالي عشرين طالباً فقط حيث يمكن التحكم بالمشاهدات والتغذية الراجعة بشكل أسهل، كما أن تقييم الطلبة يجب أن يتلاءم مع النظرية إذ إنه إذا كان التقييم غير ملائم، فإنه يصعب تحديد تأثير الأنشطة المعتمدة على النظرية.

وبهدف تحديد العلاقة بين المناهج المتعددة على نظرية الذكاءات المتعددة وتحصيل الطلبة، أجرى جونسون (Johnson, 2007) دراسة استندت إلى إجراء مراجعة للأدبيات السابقة بهدف الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف يؤثر التدريس والمناهج المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة على أداء طلبة المرحلة الابتدائية بشكل عام وفي مادة العلوم بشكل خاص؟ وهل يمكن عدّ النظرية إطاراً يساعد المدرس على تنظيم المنهاج؟ وشملت الدراسة طلبة الروضة حتى الصف السادس، وأظهرت الدراسة مؤشرات عدّة من بينها أن المدارس التي طبقت نظرية الذكاءات المتعددة قد حسنت من مستوى تحصيل الطلبة في مختلف المجالات بما في ذلك تحسين أداء الطلبة في الاختبارات القياسية وفي انخراطهم بالدرس ودافعيتهم وثقتهم بأنفسهم. كما أظهرت الدراسة أن النظرية تعد أداة معرفية قوية تساعد على تشكيل البيئة الصفية بما يتوافق مع احتياجات الطلبة. وأوصت الدراسة بإجراء بحوث مشابهة تتحقق من العلاقة بين تحصيل الطلبة في مختلف المراحل التعليمية وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة.

دراسة البدور (2007) بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم العامة واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، وذلك من خلال فحص أثر إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة

الصف السابع الأساسي للمعرفة العلمية المتضمنة في منهاج العلوم العامة، وفي اكتسابهم لمهارات عمليات العلم. تشكلت عينة الدراسة من (95) طالباً وطلبة موزعين على شعبتي ذكور من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنين وشعبتي إناث من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة المزار الأساسية للبنات. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم العامة وقد تم استخدام اختبار مهارات عمليات العلم المترجم والمعدل والمتضمن خمسة مستويات مصنفة هرمياً.أما قدرات الذكاءات المتعددة فقد تم تحديدها باستخدام أداة مسح الذكاءات المتعددة والتي استخدمها ماكينزي بعد ترجمتها وتعديلها للتوافق مع البيئة الأردنية.

كما تم تدريس المحتوى العلمي المحدد للمعالجة التجريبية من خلال تدريس ثلاث وحدات (القوى والضغط، والضغط الجوي والرياح، وأنماط من التكاثر) من منهاج العلوم العامة للصف السابع الأساسي. تم تطويرها وفقاً لأربع استراتيجيات من استراتيجيات الذكاءات المتعددة تم اختيارها استناداً إلى مسح الذكاءات المتعددة.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة (المجموعة التجريبية) في التحصيل العلمي للطلبة في مادة العلوم واكتسابهم لمهارات عمليات العلم على الطريقة التقليدية.
- تكافؤ الذكور والإناث في التحصيل العلمي.
- عدم وجود أثر للتفاعلات الثنائية بين استراتيجية التدريس والجنس في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي.
- تفوق أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم بمجال عمليات العلم الأساسية.

- تفوقت الطالبات على الطلاب في اكتساب عمليات العلم الأساسية.
- تكافؤ أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة مع أثر الطريقة التقليدية في اكتساب أفـراد عينـة الدراسة (الذكور – الإناث) لعمليات العلم المتكاملة.

وأجرى الجراجرة (2008) دراسة بعنوان أثر إستراتيجية تدريس قائمة علـى نظريـة الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلـة الأساسية في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية تدريس قائمة علـى نظريـة الـذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي الـذكور فـي المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية للعام الدراسـي 2006-2007. وقد تم اختيار شعبتين اختياراً قصدياً من شعب طلبة الصف الـسابع الأساسـي فـي مدرسة أبي فراس الحمداني الأساسية للذكور في محافظة العاصمة. وزعوا إلى مجمـوعتين: تجريبية تعلمت بإستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وضـابطة تعلمـت بالطريقة الاعتيادية، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعدياً وهي: الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد، على مجموعتي الدراسة. كما تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التبـاين المشترك (ANCOVA) وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأجواء مجموعتي الدراسة علـى الاختبار البعدي، بعد اجتزاء أثر الاختبار التحصيلي القبلي، وكان الفرق لصالح المجموعـة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي، بعد اجتزاء أثر الاختبار التحصيلي القبلي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الوحيدي (2008) دراسة بعنوان "أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن".

تكون أفراد الدراسة من (162) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرسة ماركا الإعدادية الأولى للذكور، وماركا الإعدادية الأولى للإناث، التابعتين لمديرية الزرقاء التعليمية (أنروا)، للعام الدراسي 2008/2007، موزعين على أربع شعب دراسية، وزعت هذه الشعب عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً للاستيعاب القرائي، واختباراً في التعبير الكتابي جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، وطبقا على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعدت الباحثة أيضاً دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعاً لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس، لصالح الطالبات.

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في التعبير الكتابي يعـزى إلـى إستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليميـة القائمـة على نظرية الذكاء المتعدد.

4- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في التعبير الكتابي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس، لصالح الطالبات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات.

أجرى بوسو (Busso, 2003) دراسة هدفت إلى فحص وتحديد العلاقـة فـي الـذكاء العاطفي والأداء الإداري. وتكونت عينة الدراسة من (99) مشاركاً في مدينـة سـانت دييغـو الأمريكية قاموا بالإجابة عن مقياس الذكاء العـاطفي لـشوت وآخـرين (Schuttee, et, al 1998)، المكون من (33) فقرة، كما تم استخدام مقياس السلوك الاجتماعي المنظمي، ومقيـاس القناعة والرضا المهني، وتبين من نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الـذكاء العاطفي والأداء الإداري.

وقام رزق الله (2003) بدراسة بعنوان (فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهـارات الـذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس). تناول البحث إعداد برنامج لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، والتي توافق مرحلة المراهقة المبكـرة، من عمر يتراوح بين (11-13) سنة.

واهتم بقياس مدى فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات الذكاء العـاطفي لـدى الفئـة المستهدفة بالدراسة، وذلك عن طريق استخدام مقياس مهارات الذكاء العاطفي _ مـن تعريـب وإعداد الباحثة_ لاستخراج الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة، وبين أفراد العينة التجريبية قبل التدرب على البرنامج وبعده.

و قد أظهرت الدراسة من خلال الإجراءات الميدانية في العمل التجريبي، تحسُّناً واضحاً في مستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس من أفراد العينة التجريبية، الذين تدربوا على البرنامج المعد لتنمية هذه المهارات، وذلك من خلال النتائج التي توصل إليها ومناقشتها، مما دل إحصائيا على فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

أما دراسة أبو غزال (2004) بعنوان (أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى (SOS) (في الأردن) فقد تكونت عينة الدراسة من (54) طفلاً و طفلة في قرى الأطفال في إربد و تراوحت أعمار الأطفال بين (8-11) سنه تم توزيعهم وفق متغيري الجنس و العمر عشوائيا على مجموعتين تجريبية و ضابطة.

ثم قام الباحث ببناء برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي و استخدم اختبار سوليفان للذكاء الانفعالي ليناسب البيئة الأردنية. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود أثر ذي دلاله إحصائية للبرنامج التدريبي على أداء الأطفال في اختبار الذكاء الانفعالي.

وفي عام (2005) أجرت Barent من جامعة ولاية مونتانا دراسة فيما يخص الذكاء العاطفي لمدير المدرسة والتأثير على واقع المدرسة والعاملين بها، حيث تم اختيار (15) مدير من مدارس اختيرت عشوائياً من مناطق مختلفة في وايومنغ وتوصلت إلى أن للذكاء العاطفي دوراً وأثراً في تسهيل العمل والتعاون، والعمل الجماعي لدى العاملين والانتماء نحو المؤسسة التعليمية بشكل أفضل.

بينما جاءت دراسة كوك (Cook, 2006) بعنوان: آثار الذكاء الانفعالي على أداء قيادة المديرين. أجريت دراسة لمديري مدارس في مونتانا لتحديد آثار الذكاء الانفعالي على أداء قيادة مديري مدارس أساسية كانت المشكلة التي تم تناولها في هذه الدراسة هي أن أثر الذكاء

الانفعالي على أداء القيادة غير معروف. عملت هذه الدراسة على قيـاس الـذكاء الانفعـالي لمديري مدارس أساسية في مونتانا باستخدام تقدير الذكاء الانفعـالي، ووجـد أكثـر مـن IQ (Bradberry & Greaves, 2003) والذي يقيس التصنيفات التالية للذكاء الانفعالي: الـوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقة، قيادة تعليمية، الذكاء الانفعالي الكلـي. كما تم قياس أداء قيادة المديرين باستخدام أداة تحسين القيادة التعليميـة (Defranco Golden, 2003)، والذي يقدر أداء قيادة المدير في المجالات التسعة التالية: صفات القيادة، قيادة بصرية، قيادة تجمع، قيادة تعليمية، تحسين محرك ببيانات، التنظـيم لتحـسين تعلـم الطـلاب، الإدارة التعليمية، التنظيم لتحسين كفاءة الكادر، الكفاءة الثقافية.

استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لتحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأداء قيادة مدير المدرسة الأساسية، كذلك استخدم تحليل التباين (ANOVA) لتحديد تأثير الجـنس، العمر، وسنين الخبرة على الذكاء الانفعالي. وأشارت نتائج هذا البحث إلى أن للذكاء الانفعالي الأثر الإيجابي على أداء قيادة المديرين.

وأجرت البوريني (2006) دراسة بعنوان الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في عمان وعلاقته بأدائهم الإداري من وجهة نظر المعلمين" هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الأساسية في عمان وعلاقتـه بمـستوى أدائهـم الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة مدرسة أساسية خاصة فـي عمـان و (486) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، وأظهرت نتائج الدراسة. وجود مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي وفقاً لإجابات المديرين أنفسهم، كما تبين وجود مستوى مرتفع من الأداء الإداري لدى هؤلاء المديرين من وجهة نظر المعلمين، كما وأشارت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالـة

إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المديرات، وإلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم العالي.

أما دراسة كاري (Curry, 2009) فكانت بعنوان العلاقة بين الذكاء الانفعالي (العاطفي) لمديري المدارس والمناخ التنظيمي للمدرسة من وجهة نظر المعلمين. وقد تم اختيار عينة لتحقيق هذا الهدف تتألف من (14) مدير مدرسة و(354) معلماً. واستخدمت أداتان إحداهما لقياس الذكاء الانفعالي (العاطفي) وأخرى لقياس المناخ التنظيمي ولم تتوصل الدراسة إلى وجود أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي (العاطفي) وبين المناخ التنظيمي للمدرسة.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي وعلاقته بالولاء التنظيمي.

لم تعثر الباحثةعلى دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي للمديرين والولاء التنظيمي للمعلمين.

المحور الرابع: الدراسات التي تناولت الولاء التنظيمي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

أجرى جوفرز وهناتتي (Joffers and Hanatity, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المرحلة الإعدادية في أستراليا إذ تم استخدام المقابلة لعينة مقدارها (14) مدرساً بهدف تقصي العوامل الشخصية والاجتماعية والتنظيمية التي قد تؤثر على تدني معدل ولائهم، وقد أظهرت النتائج أن تدني معدل الولاء يرتبط بالشعور بعدم النجاح وبتدنّي الشعور بفعالية الذات. كما بينت الدراسة أن هذه المشاعر ليست واحدة بين المعلمين وأن حدتها تعتمد على درجة إدراكهم لها.

وأجرت الحديدي (2003) دراسة هدفت إلى تعرف المناخ التنظيمي السائد في المدارس المهنية في الأردن وعلاقته بتخصص مدير المدرسة وتوع المدرسة والولاء التنظيمي للمعلمين،

على عينة من (400) معلم ومعلمة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ التنظيمي للمدارس المهنية في الأردن تعزى لنوع المدرسة (مهنية، شاملة). وكان الولاء التنظيمي للمعلمين متوسطاً. كما أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والولاء التنظيمي للمعلمين.

وهدفت دراسة الدوسري (2005) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضغوط العمل والولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (250) ضابطاً واستخدم الباحث أداة الاستبانة.

أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكانت:

2- أن مستوى الولاء التنظيمي الذي يشعر بها الضباط ظهر بوجه عام مرتفعاً نسبياً.

3- وجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والولاء التنظيمي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الولاء التنظيمي بين ضباط الشرطة على أساس علاقتهم بزملائهم في العمل لصالح الذين درجة علاقاتهم ممتازة.

هدفت دراسة (الهذلول، 2008) إلى معرفة العلاقة بين مستويات الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي ومعرفة العلاقة بين أبعاد الولاء التنظيمي: العاطفي والشخصي والأخلاقي) وأبعاد الأداء الوظيفي (الأداء الفعلي والتصرفات الشخصية والعلاقات مع الآخرين) ومعرفة مستوى الولاء التنظيمي) لدى العاملين بهيئة التحقيق والادعاء العام بالرياض. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته عن طريق المدخل المسحي، وقد اختار عينة عشوائية طبقية قوامها (456) عاملا تمثل 29% من مجتمع الدراسة؛ وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لهذه الدراسة.وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي لدى جميع العاملين بهيئة التحقيق والادعاء العام،

ووجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الولاء التنظيمي وأبعاد الأداء الوظيفي لدى جميع العاملين بهيئة التحقيق والادعاء العام بالرياض.

ملخص بالدراسات السابقة

تم تصنيف الدراسات السابقة في أربعة محاور، إذ تناول المحور الأول الدراسات التي تناولت الذكاء المتعدد وعلاقتها ببعض المتغيرات، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات، والمحور الثالث الدراسات التي تناولت الولاء التنظيمي وعلاقته ببعض المتغيرات، ولم تعثر الباحثة على دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي والولاء التنظيمي.

وقد تباينت عيّنات وأدوات هذه الدراسات تبعاً لأهدافها، فقد كانت عينات بعض الدراسات (354) معلماً، (14) مديراً، كما تباينت أعداد العينات عند الباحثين ما اكتفى لعينة لا تتجاوز (14) مديراً وبعضهم تجاوزها إلى (100) مدير و(486) معلماً كما في دراسة البوريني.

أما الأدوات فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى فقد استخدمت بعض الدراسات مقاييس موضوعة للذكاء العاطفي، وبعضها الآخر طور مقاييس جديدة، كما في الدراسة الحالية، وقامت بعض الدراسات باستخدام الاستبانة لغرض تحديد أهدافها.

أما النتائج فقد تباينت وفق أهداف هذه الدراسات فمنها ما توصل إلى، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المديرات، مثل دراسة البوريني، ومنها ما توصل إلى أن درجة توفر الولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية كان كبيراً كما في دراسة غنام (2005).

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:-

1. أنها عالجت متغيرا جديدا لم تتم دراسته سابقا في الأردن على المدارس الثانوية حيث ان المتغير المستقل هو الذكاء العاطفي للمديرين و المتغير التابع هو الولاء التنظيمي للمعلمين.
2. تتميز هذه الدراسة بأنها استخدمت أداتين إحداهما مقياس للذكاء العاطفي للمديرين و الأخرى استبانة لقياس الولاء التنظيمي للمعلمين، وكلتا الأداتين كانتا من تطوير الباحثة.
3. اشتملت الدراسة على عينتين إحداهما للمديرين والثانية للمعلمين حيث تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية ثم الطريقة الطبقية العشوائية.
4. استخدمت الدراسة تصميما شبه تجريبي حيث أن الدراسات السابقة استخدمت معامل الارتباط لإيجاد العلاقة، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت تحليل التباين لإيجاد الفروق في الولاء التنظيمي تبعا لمستوى الذكاء العاطفي للمديرين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، من حيث المنهجية المتبعة ووصف مجتمع الدراسة و العينة والطريقة التي اختيرت بها. وكذلك وصف أدوات الدراسة وصدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية والإجراءات.

منهج البحث المستخدم:

قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي لغايات الدراسة فقد تم الاعتماد على مسارين: الأول نظري، والثاني ميداني، إذ استخدم في المسار النظري أسلوب المسح المكتبي من خلال اطلاع الباحثة على الكتب والمراجع والمصادر، والدراسات السابقة المتوفرة ذات العلاقة بالدراسة. وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة. أما المسار الميداني فهو لجمع البيانات اللازمة حول متغيرات الدراسة، والعمل على تحليلها إحصائياً للوصول إلى إجابات منطقية وموضوعية تتعلق بأسئلة الدراسة واختبار فرضيتها. وقد تم تحقيق المنهج شبه التجريبي بأن أعطي لكل مدير مقياس للذكاء العاطفي ولعدد من المعلمين استبانة الولاء التنظيمي وقد أرفقت استبانات المعلمين بإجابة المدير الخاص بهم على مقياس الذكاء العاطفي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية والمعلمين في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2011 / 2012 والبالغ عددهم (3764) تم توزيعها على مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان كما في الجدول الآتي:

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس

المديرية	مديري المدارس			المعلمون		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
عمان الأولى	18	20	38	520	487	1007
عمان الثانية	9	8	17	180	218	398
عمان الثالثة	17	20	37	256	382	638
عمان الرابعة	19	21	40	403	478	881
عمان الخامسة	24	14	38	239	260	499
البادية الوسطى لواء الموقر	10	4	14	75	84	159
البادية الوسطى لواء الجيزة	14	5	19	74	108	182
المجموع	111	92	203	1747	2017	3764

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة على مرحلتين:

1- المرحلة الأولى: وهي العينة العشوائية العنقودية إذ تم اختيار ثلاث مديريات من أصل سبع مديريات بالطريقة العنقودية العشوائية وكانت المديريات هي: مديرية تربية عمان الثانيـــة، ومديرية تربية عمان الثالثة، ومديرية تربية البادية الوسطى (لواء الموقر).

2- المرحلة الثانية: تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجموع المعلمين الموجودين فـــي هـــذه المديريات وذلك باستخدام جدول تقرير الحد الأدنى لحجم العينة من المجتمع (Bartlett, J.F. Kotrlik, J. W. and Higgins, C.C., 2001) وبذلك أصبحت العينة كما يظهر في الجدول (2) الآتي.

الجدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والجنس

المديرية	عدد المدارس			عدد المعلمين		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
عمان الثانية	9	8	17	180	218	398
عمان الثالثة	17	20	37	256	382	638
البادية الوسطى لواء الموقر	10	4	14	75	84	159
المجموع	36	32	68	511	684	1195

وبعد ذلك يتم اختيار المديرين ذكوراً وإناثاً في المديريات المختـــارة بطريقـــة طبقيـــة عشوائية ليتم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي، ووفقاً لذلك تم اختيار عينة من المعلمين والمعلمات من كل مدرسة لغرض تطبيق استبانة الولاء التنظيمي.

أداتا الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وهو التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في عمان وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين قامت الباحثة بما يأتي:

1- تطوير مقياس للذكاء العاطفي وذلك بالاستفادة من المقاييس المشابهة في (حـــسين، 2003) و(البوريني، 2006) إذ قامت الباحثة باستخراج الصدق والثبات لهذه الأداة.

2- تطوير استبانه لقياس الولاء التنظيمي للمعلمين اعتمادا على بعض المراجع المتخصصة مثل (أبو النصر، 2005) وتم استخراج الصدق والثبات لهذه الأداة.

صدق أداتي الدراسة:

تم عرض الأداتين على عشرة محكمين (الملحق 4) إذ تم أقرار الفقرات التـــي وافـــق عليها (80%) من المحكمين، وتعديل الفقرات التي وافق عليها (60%–70%) من المحكمـــين، وحذفت الفقرات التي لم تحصل على موافقة أكثر من (50%)، وبذلك أصبح عدد فقرات اختبار

الذكاء العاطفي (38) بعد أن كان عددها (47) فقرة، كما أصبح عدد فقـرات اسـتبانة الـولاء التنظيمي (28) بعد أن كانت (30) فقرة.

ثبات أداتي الدراسة:

1- مقياس الذكاء العاطفي للمديرين:

تم استخراج معامل الثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي وقد كان مقداره (0.92)، ويعد هذا المعامل مقبولاً وفق ما جاء بالدراسات السابقة المتماثلة.

2- استبانة الولاء التنظيمي للمعلمين:

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار إذ تم تطبيق الاستبانة على عينة مقـدارها (20) معلماً، وقد تم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين، وتبين أن مقدار معامل الثبات بلغ (0.87) ويعدُ هذا المعامل مقبولاً لأغراض الدراسة في ضوء الدراسات السابقة المشابهة.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغير المستقل: هو الذكاء العاطفي للمديرين.

ثانيا: المتغير التابع: هو الولاء التنظيمي للمعلمين.

ثالثا: المتغيرات الوسيطة: وهي الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

التصميم شبة التجريبي

تم استخدام التصميم شبة التجريبي المسمى (EX post facto) إذ تم تطبيـق مقيـاس الذكاء العاطفي على عينة عشوائية من المديرين، وبعد ذلك تم تصنيف المـديرين إلـى ثلاثـة مستويات وهي: المستوى المرتفع والمستوى المتوسط والمستوى المنخفض للذكاء العاطفي وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$= \frac{\text{الحد الأعلى للاستجابة} - \text{الحد الأدنى للاستجابة}}{3}$$

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

وبذلك كانت المستويات كما يأتي:

2.33−1 المستوى المنخفض.

3.67 − 2.34 المستوى المتوسط

5−3.68 المستوى المرتفع

بنفس الوقت تم تطبيق استبانة الولاء التنظيمي على المعلمين وتم تصنيفهم تبعاً لمستويات الذكاء العاطفي للمديرين الذين يعمل المعلمون معهم.

بعد ذلك تمت المقارنة بين المعلمين حسب مستويات مديريهم في الذكاء العاطفي وملاحظة الفروق الفردية في الولاء التنظيمي حسب توزيعهم على مستويات الذكاء العاطفي الثلاثة للمديرين، ويمثل الشكل التالي التصميم شبة التجريبي:

المجموعة	**مستوى الذكاء العاطفي للمديرين**	**مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين**
المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض	O1	O1
المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط	O2	O2
المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع	O3	O3

إجراءات تطبيق الدراسة:

من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من هذه الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

1- الحصول على كتاب من رئاسة جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة.

2- الحصول على موافقة خطية من وزارة التربية والتعليم موجهه إلى مديريات التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثة.

3- اختيار عينة الدراسة بالطريقتين العنقودية العشوائية والطبقية العشوائية.

4- تطوير مقياس الذكاء العاطفي الذي استخدم في هذه الدراسة.

5- تطوير استبانة الولاء التنظيمي للمعلمين بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة.

6- استخراج الصدق والثبات للأداتين وهما مقياس الذكاء العاطفي للمديرين واستبانة الولاء التنظيمي للمعلمين.

7- تطبيق الأداة الأولى على المديرين من أفراد العينة.

8- تطبيق الأداة الثانية على المعلمين في نفس المدارس التي يتم اختيارها في (7) وإرفاق إجابات المعلمين بإجابة مديريهم.

9- عرض وتنظيم البيانات بحيث يسهل معالجتها احصائيا.

10- إجراء العمليات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضيتها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضيتها تم استخدام الطرق الإحصائية التالية:

1- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

2- استخدام الاختبار التائي للإجابة عن السؤال الثالث فيما يتعلق بالفروق تبعا لمتغير الجنس.

3- استخدام تحليل التباين الأحادي في السؤال الثالث فيما يتعلق بالفروق بين المعلمين في مستوى الولاء التنظيمي تبعا لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

4- استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية المتعلقة باختلاف المعلمين تبعـــا لـــولائهم التنظيمي حسب درجة الذكاء العاطفي للمديرين.

5- استخدام اختبار شيفيه في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (3) و (4).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان؟؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الذكاء العاطفي
3	أستطيع التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة ويسر.	3.88	0.61	1	مرتفع
1	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.	3.80	0.52	2	مرتفع
27	أعرف ما ينقصني لتطوير أدائي.	3.68	0.53	3	مرتفع
8	لدي المقدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين.	3.65	0.62	4	متوسط
36	أمتدح الآخرين عندما يؤدون عملًا جيدًا.	3.65	0.48	4	متوسط
25	أكوّن صداقات وثيقة مع زملائي في العمل.	3.62	0.54	6	متوسط
20	أفضل أن أنجز الأعمال بنفسي.	3.60	0.50	7	متوسط
26	أفضل الاستقرار و الاستمرارية في العمل على التغيير المتكرر فيه.	3.60	0.50	7	متوسط

34	العواطف هي أحد الأشياء التي تجعل حياتي قيّمة.	3.60	0.50	7	متوسط
6	لمشاعري دور في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.	3.57	0.50	10	متوسط
11	لعواطفي تأثير عليّ عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	3.57	0.50	10	متوسط
4	أواجه تحديات الحياة بابتكار وسائل جديدة لمواجهتها.	3.55	0.64	12	متوسط
12	أستطيع التغلب على مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	3.55	0.55	12	متوسط
7	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام التحديات التي تواجهني.	3.53	0.55	14	متوسط
15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.	3.53	0.55	14	متوسط
16	أحب أن أشارك الآخرين بعواطفهم.	3.53	0.51	14	متوسط
30	أتجنب لفت الانتباه إلى نفسي.	3.53	0.51	14	متوسط
28	أتخذ قرارات لا تتأثر بانطباعاتي الشخصية.	3.50	0.64	18	متوسط
9	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.	3.48	0.60	19	متوسط
18	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.	3.48	0.55	19	متوسط
24	لدي الثقة في مقدرتي على إنجاز المهام المنوطة بي.	3.48	0.55	19	متوسط
32	عواطفي تساعدني على تقديم أفكار جديدة.	3.48	0.51	19	متوسط
35	أساعد الآخرين للشعور بشكل أفضل عندما يكونون منزعجين.	3.48	0.51	19	متوسط
5	عندما أُكلف بأية مهمة أحاول إنجازها بكفاءة عالية.	3.45	0.50	24	متوسط
21	أبذل جهودًا كافية لإنجاز العمل المكلف به.	3.45	0.50	24	متوسط
13	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي.	3.43	0.50	26	متوسط

29	أبدي اهتماما حقيقيًــا بمــشكلات العــاملين معي.	3.43	0.55	26	متوسط
14	أستطيع فهم ما يصدر عن الآخــرين مــن حركات وإيماءات.	3.40	0.50	28	متوسط
23	أدرك الخطأ قبل وقوعه.	3.40	0.50	28	متوسط
33	أبتكر طرقًا جديدة لعمل الأشياء.	3.40	0.50	28	متوسط
19	أمتلك تأثيرًا قويًا على الآخرين في تحديــد أهدافهم.	3.38	0.49	31	متوسط
31	بإمكاني تعرف مشاعر الآخرين من خلال الإصغاء إلى نبرات أصواتهم.	3.37	0.49	32	متوسط
17	عندما أكون في مزاج إيجابي و جيد يسهل عليَّ حلّ المشكلات التي تجابهني.	3.35	0.48	33	متوسط
22	أمتلك درجه عالية من الثبات الانفعالي.	3.35	0.53	33	متوسط
37	أتأثر كثيرًا عندما يخبرني شخصٌ ما عــن حدث مهم في حياته.	3.35	0.48	33	متوسط
38	أُسرد الأحداث الجيدة في حياتي ليستمتع بها الآخرون.	3.35	0.48	33	متوسط
10	أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.	3.25	0.71	37	متوسط
2	أستطيع التعبير عــن انفعــالاتي الإيجابيــة كالمرح و الفكاهة بسهولة.	3.20	1.20	38	متوسط
الدرجة الكلية		3.50	0.14		متوسط

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحــسابي (3.50) بــانحراف معيــاري (0.14)، وجاءت فقرات الأداة بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بــين (3.88– 3.20)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " أستطيع التفاعــل مــع مشاعر الآخرين بسهولة ويسر."، بمتوسط حسابي (3.88) بانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على" مشاعري الصادقة تساعدني علــى

النجاح" بمتوسط حسابي (3.80) بانحراف معياري (0.52) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (10) التي تنص على " أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم." بمتوسط حسابي (3.25) بانحراف معياري (0.71) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على" أستطيع التعبير عن انفعالاتي الإيجابية كالمرح " بمتوسط حسابي (3.20) بانحراف معياري (1.20) وبمستوى متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس، ويظهر الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الولاء التنظيمي
3	أنا سعيد لانتمائي إلى المدرسة التي أعمل فيها.	3.72	0.64	1	مرتفع
11	أشارك المعلمين بجديةً بالأنشطة التي تتطلب مشاركة.	3.71	0.62	2	مرتفع
8	أشعر بالعدالة و المساواة في التعامل معي بالمدرسة.	3.68	0.66	3	مرتفع
25	أساعد زملائي وأتعاون معهم عند حاجتهم للمساعدة.	3.64	0.57	4	متوسط
1	أحب المدرسة التي أعمل فيها.	3.61	0.65	5	متوسط
12	أرى أن مدرستي من أفضل المدارس في وزارة التربية والتعليم.	3.61	0.56	5	متوسط

27	أشعر بأن مشكلاتي في المدرسة تعالج بسرعة.	3.61	0.59	5	متوسط
24	أنال احترام وتقدير المسؤولين للجهود التي أبذلها في العمل.	3.59	0.54	8	متوسط
15	أقوم بعملي في المدرسة برغبة وحماس.	3.58	0.57	9	متوسط
26	أحظى بالتقدير والاحترام من أولياء أمور الطلبة.	3.58	0.56	9	متوسط
9	أدافع بشدة عن المدرسة عند توجيه النقد إليها.	3.57	0.67	11	متوسط
23	أشعر بالراحة وبحالة معنوية عالية عند تـوجهي إلى العمل.	3.55	0.55	12	متوسط
2	أتحدث دائماً عن المدرسة التي أعمل فيها بخير.	3.54	0.63	13	متوسط
4	أتجنب البحث عن العمل في مدرسة أخرى.	3.54	0.60	13	متوسط
16	أقدّم صورة جيدة عن المدرسة للآخرين.	3.53	0.56	15	متوسط
18	تهمني سمعة مدرستي ونجاحها في تحقيق أهدافها.	3.53	0.57	15	متوسط
14	أفتخر بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية السائدة في الدراسة.	3.52	0.55	17	متوسط
22	يتناسب عملي مع مقدرتي التعليمية.	3.51	0.59	18	متوسط
6	أحضر مبكرا إلى المدرسة التي أعمل فيها.	3.50	0.54	19	متوسط
20	ينتابني الفرح والسرور عندما يعلم الآخرون أنني أعمل في هذه المدرسة.	3.50	0.53	19	متوسط
7	أشعر بالأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمـل فيها.	3.48	0.59	21	متوسط
17	أحب مشاركة العاملين معي فـي المدرسـة فـي مناقشة مشكلاتي التربوية.	3.48	0.54	21	متوسط
28	أتفانى في خدمة الطلبة وأولياء الأمور.	3.48	0.59	21	متوسط
10	يندر أن أترك العمل في المدرسة لإنجاز مصالحي الخاصة.	3.47	0.78	24	متوسط
13	أشعر بالضجر خلال تعطيل العمل في المدرسة.	3.47	0.54	24	متوسط
19	أعتقد أنّ قيمي الشخصية تتماثل مع قيم مدرستي.	3.45	0.53	26	متوسط
21	أحقق ذاتي من خلال عملي في المدرسة	3.45	0.53	26	متوسط
5	أعمل بجدّ أثناء وقت العمل.	3.44	0.58	28	متوسط
الدرجة الكلية		3.55	0.30		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.55) بانحراف معياري (0.30)، وجاءت فقرات الأداة بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.72– 3.44)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على " أنا سعيد لانتمائي إلى المدرسة التي أعمل فيها "، بمتوسط حسابي (3.72) بانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (11) التي تنص على" أشارك المعلمين بجديةً بالأنشطة التي تتطلب مشاركة " بمتوسط حسابي (3.71) بانحراف معياري (0.62) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على أعتقد أنّ قيمي الشخصية تتماثل مع قيم مدرستي "والفقرة (21) التي تنص على "أحقق ذاتي من خلال عملي في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.45) بانحراف معياري (0.53) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على" أعمل بجدّ أثناء وقت العمل " بمتوسط حسابي (3.44) بانحراف معياري (0.58) وبمستوى متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه " هل يختلف مستوى الولاء التنظيمي تبعا لمتغيرات: الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير الجنس، والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس

جنس المعلمين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	140	3.49	0.26	-3.395	0.001*
إناث	140	3.61	0.33		

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير جنس المعلمين، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (−3.395)، وبمستوى دلالة (0.001)، وكان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطهن الحسابي الذي بلغ (3.61) عن المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (3.49).

2- متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خمس سنوات فاقل	60	3.50	0.25
ست سنوات إلى عشرة	128	3.46	0.28
من إحدى عشرة سنة فأكثر	92	3.70	0.30
المجموع	280	3.55	0.30

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب فئة (من إحدى عشرة سنة فأكثر) على أعلى متوسط حسابي (3.70)، يليهم أصحاب الفئة (خمس سنوات فاقل) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.50)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (ست سنوات إلى عشرة) إذ بلغ (3.46)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (7)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.468	2	1.734	22.021	0.000*
داخل المجموعات	21.811	277	0.079		
المجموع	25.278	279			

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (22.021)، وبمستوى دلالة (0.000)، ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (8)

اختبار شيفيه للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة		من إحدى عشرة سنة فأكثر	خمس سنوات فاقل	ست سنوات إلى عشرة
	المتوسط الحسابي	3.70	3.50	3.46
من إحدى عشرة سنة فأكثر	3.70	-	0.20*	0.24*
خمس سنوات فاقل	3.50		-	0.04
ست سنوات إلى عشرة	3.46			-

*دال إحصائيا عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن الفرق كان لصالح أصحاب الخبرة من فئة (من إحدى عشرة سنة فأكثر) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب الفئتين: (ست سنوات إلى عشرة، خمس سنوات فاقل).

3- متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	14	3.35	0.17
بكالوريوس	131	3.57	0.33
دبلوم عال	62	3.42	0.20
ماجستير	50	3.60	0.21
دكتوراه	23	3.75	0.36
المجموع	280	3.55	0.30

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الــولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (دكتوراه) علــى أعلــى متوســط حسابي (3.75)، يليهم أصحاب الفئة (ماجستير) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.60)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (دبلوم) إذ بلغ (3.35)، ولتحديد فيما إذا كانت الفــروق بــين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (10)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.839	4	0.71	8.700	0.000*
داخل المجموعات	22.439	275	0.082		
المجموع	25.278	279			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحــصائية عنــد مــستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، اســتناداً إلــى قيمــة ف المحسوبة إذ بلغت (8.700)، وبمستوى دلالة (0.000)، ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (11)

اختبار شيفيه للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	دبلوم عالي	دبلوم
	المتوسط الحسابي	3.75	3.60	3.57	3.42	3.35
دكتوراه	3.75	-	0.15	0.18	0.33*	0.40*
ماجستير	3.60		-	0.03	0.18*	0.25*
بكالوريوس	3.57			-	0.15	0.22*
دبلوم عال	3.42				-	0.07
دبلوم	3.35					-

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \le 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (11) إلى أن الفرق كان لصالح أصحاب فئة (دكتوراه، وماجستير) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب الفئتين: (دبلوم، ودبلوم عال) ولصالح أصحاب فئة (بكالوريوس) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب فئة (دبلوم).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الولاء التنظيمي للمعلمين تعزى للفروق في درجات الذكاء العاطفي للمديرين في محافظة العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير مستوى الذكاء العاطفي للمديرين في محافظة العاصمة عمان، ويظهر الجدول (12) ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير مستوى الذكاء العاطفي للمديرين

مستوى الذكاء العاطفي للمديرين	العدد	الولاء التنظيمي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض	67	3.49	0.25
متوسط	143	3.51	0.32
مرتفع	70	3.67	0.28
المجموع	280	3.55	0.30

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير مستوى الذكاء العاطفي للمديرين، إذ حصل أصحاب فئة (مرتفع) على أعلى متوسط حسابي (3.67)، يليهم أصحاب الفئة (متوسط) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.51)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (منخفض) إذ بلغ (3.49)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (13)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير مستوى الذكاء العاطفي للمديرين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.429	2	0.714	8.298	0.000*
داخل المجموعات	23.85	277	0.086		
المجموع	25.278	279			

تشير النتائج في الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير مستوى الذكاء العاطفي للمديرين، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (8.298)، وبمستوى دلالة (0.000)، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (5%) في درجة الولاء التنظيمي للمعلمين يعزى لمتغير درجات الذكاء العاطفي للمديرين في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان". ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (14)

اختبار شيفيه للفروق في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير مستوى الذكاء العاطفي للمديرين

مستوى الذكاء العاطفي للمديرين		الولاء التنظيمي		
		مرتفع	متوسط	منخفض
	المتوسط الحسابي	3.67	3.51	3.49
مرتفع	3.67	-	0.16*	0.18*
متوسط	3.51		-	0.02
منخفض	3.49			-

*دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (14) إلى أن الفرق كان لصالح أصحاب المستوى من فئة (مرتفع) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب الفئتين: (منخفض، ومتوسط).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على: ما مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان؟

تبين نتائج السؤال الأول أن مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.50) بانحراف معياري (0.14)، وجاءت فقرات الأداة بين المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.88– 3.20)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " أستطيع التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة ويسر."، بمتوسط حسابي (3.88) بانحراف معياري (0.61) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على" مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح" بمتوسط حسابي (3.80) بانحراف معياري (0.52) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (10) التي تنص على " أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم." بمتوسط حسابي (3.25) بانحراف معياري (0.71) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على" أستطيع التعبير عن انفعالاتي الإيجابية كالمرح " بمتوسط حسابي (3.20) بانحراف معياري (1.20) وبمستوى متوسط، ويبدو من مراجعة فقرات اختبار الذكاء العاطفي أن هناك ثلاث فقرات احتلت المرتبة الأولى، وهي ذات العلاقة بالعلاقات الإنسانية ومعرفة المدير لاحتياجاته وما ينقصه لتطوير أدائه في حين حصلت الفقرات الأحرى التي تمجد الذات على تسلسل أخير في هذه الفقرات، مثل (أسرد الأحداث الجيدة في حياتي ليستمتع بها الآخرون) و (أغضب أذا ضايقني الناس بأسئلتهم) أما باقي الفقرات فقد جاءت بين

الاثنين وكانت جميعها بدرجة متوسطة، ويبدو أن إجابات المديرين علـــى هـــذه الفقـــرات ذات المستوى المتوسط كانت حقيقية لكون أغلبها فيه جوانب إيجابية مثل الفقرة 24. (لدي الثقة في مقدرتي على إنجاز المهمات المنوطة بي) والفقرة 15 (عندما أكلف بأية مهمة أحاول إنجازهـــا بكفاءة عالية) والفقرة 29 (أبدي اهتماما حقيقيا بمشكلات العاملين معي) إن هذه الفقرات وأمثالها بالرغم من كونها إيجابية إلا إنها لم تحصل على المستوى المرتفع مما يدل على صدق الإجابات وموضوعيتها.

تتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Curry, 2009) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود أية علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي (العاطفي) وبـــين المنـــاخ التنظيمي للمدرسة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (البوريني، 2006) إذ أظهـــرت الدراســـة وجود مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي لمديري المدارس الأساســـية الخاصـــة فـــي عمـــان. وتختلف كذلك مع دراسة (Pociask & Settles, 2007) والتي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى تركيز الطلبة من خلال وعيهم بالذكاءات القوية لديهم، كما توسعت مفاهيم الطلبـــة للـــذكاءات. وتختلف أيضاً مع نتيجة دراسة (Busso, 2003) والتي أظهرت نتيجتها وجود علاقة إيجابيـــة دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والأداء الإداري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ما مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس ؟

أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في هذه المدارس كان متوسطاً، إذ بلـــغ المتوســـط الحسابي (3.55) بانحراف معياري (0.30)، وجاءت فقرات الأداة بـــين المـــستويين المرتفـــع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.72- 3.44)، وجاءت في الرتبة الأولـــى الفقرة (3) التي تنص على " أنا سعيد لانتمائي إلى المدرسة التي أعمل فيها "، بمتوسط حـــسابي

(3.72) بانحراف معياري (0.64) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (11) التي تنص على" أشارك المعلمين بجديةً بالأنشطة التي تتطلب مشاركة " بمتوسط حسابي (3.71) بانحراف معياري (0.62) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرتان (19) التي تنص على أعتقد أنّ قيمي الشخصية تتماثل مع قيم مدرستي "و (21) التي تنص على "أحقق ذاتي من خلال عملي في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.45) بانحراف معياري (0.53) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على" أعمل بجدّ أثناء وقت العمل " بمتوسط حسابي (3.44) بانحراف معياري (0.58) وبمستوى متوسط.

لقد ظهر من ملاحظة فقرات استبانة الولاء التنظيمي للمعلمين أن (3) فقرات منها وهي الفقرة (3) (أنا سعيد لانتمائي للمدرسة التي أعمل فيها) والفقرة (11) (أشارك المعلمين بجدية بالأنشطة التي تتطلب مشاركة) والفقرة (8) (أشعر بالعدالة والمساواة في التعامل معي في المدرسة) فعلى الرغم من أن الدرجة الكلية للولاء التنظيمي كانت بمستوى متوسط إلا إن هذه الفقرات جاءت بشكل مرتفع وتدل على رضا أعلى لكون المعلم سعيد بانتمائه إلى المدرسة ويشارك الآخرين بجدية ويشعر بالعدالة والمساواة في التعامل معه في المدرسة، ولكن مستوى الولاء المتوسط ربما جاء بسبب الانحدار الإحصائي الذي يميل فيه عادة المعلمون إلى الإجابة الوسطى بدليل عدم وجود مستوى منخفض فعندما يتحير المعلم بالإجابة يختار الوسط، ولذا يمكن عدّ مستوى الولاء بالرغم من كونه (متوسط) إلا إنه يميل إلى الارتفاع بدليل الفقرات الثلاث السابقة.

وعند ملاحظة الفقرات الثلاث الأخيرة وهي الفقرة (19) (أعتقد أن قيمي الشخصية تتماثل مع قيم مدرستي) والفقرة (21) (أحقق ذاتي من خلال عملي في المدرسة) والفقرة (5) (أعمل بجد أثناء وقت العمل) هذه الفقرات جميعها جاءت في أخر التسلسل وبدرجة متوسطة مما

يؤكد أن الإجابة كانت نتيجة ميل المستجيبين للاتجاه نحو الوسط وبذلك يمكن أن يفسر الـولاء التنظيمي بأنه يميل إلى الارتفاع بدلاً من الوسط.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحديدي، 2003) التي أظهرت نتيجتها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والولاء التنظيمي للمعلمين.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Joffers and Hanatity, 2001) والتـي أظهـرت نتيجتها أن تدني معدل الولاء يرتبط بالشعور بعدم النجاح وبتدني الشعور لفعالية الذات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث هل تختلف درجات الولاء التنظيمي تبعا لمتغيـرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين؟

أولاً: متغير الجنس:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي تبعاً لمتغير جنس المعلمين، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (−3.395)، وبمستوى دلالة (0.001)، وكان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطهن الحسابي الذي بلغ (3.61) عن المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (3.49) وقد يعزى تفوق الإناث فـي الـولاء التنظيمي على الذكور هو كون ليس لدى الإناث مجالات متنوعة لكي ينخرطوا للعمل فيها على عكس الذكور الذين تكون المجالات جميعها مفتوحة أمامهم، كما يمكن أن يعزى ذلـك إلـى أن مهنة التعليم تعتبر مهنة أساسية وتتلاءم مع إمكانيات وقدرات وواجبات المرأة في البيت حيـث أنها مسؤولة عن تربية الأبناء أكثر من الرجل، ويمكن إرجاع تفوق الإناث في درجـة الـولاء التنظيمي على الذكور لأسباب متعددة أخرى مثل أن الإناث يكتفين بالدخل العائـد مـن مهنـة التدريس أكثر من الذكور الذين ربما يرغبون بدخل أعلى مما يحصلون عليه من هذه المهنـة، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن أغلب المعلمات يعملن في مدارس قريبـة إلـى سـكنهن وأن

أكثرهن يسجلن أطفالهن في هذه المدارس ووجود أبنائهن الرضع بالقرب منهن على عكس الرجل الذي لا يهتم كثيرا بمثل هذه العوامل.

وتتعارض هذه النتائج مع ما توصل إليه دراسة (Joffers and Hanatity, 2001) والتي أظهرت نتيجتها أن المشاعر التي ترتبط بالولاء التنظيمي ليست واحدة بين المعلمين وأن حدتها تعتمد على درجة إدراكهم لها.

ثانيا: الخبرة:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الولاء التنظيمي تبعا لمتغير الخبرة، وكان الفرق لصالح أصحاب الخبرة الأعلى (11سنة فأكثر) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب الفئتين الأخريين (خمس سنوات، وست سنوات إلى عشر سنوات)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أصحاب الخبرة الأعلى أكثر خدمة في المدرسة، وهذا يعبر بنفسه عن حب المعلم لمهنته وبالتالي زيادة ولائه التنظيمي لها، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى المعلمين الأكثر خبرة أكثر تمكنا في طرق التدريس وتكليف أصحاب الخبرة الطويلة بمهات وظيفية مثل منسق، معلم أول أو رئيس قسم، مما يجعله أكثر ولاءً للمدرسة، ويمكن ربط الخبرة للمعلم بالعمر الأكبر فهم أكثر نضجا وبالتالي أكثر التصاقا بمؤسستهم التعليمية مما يزيد في ولائهم لهذه المؤسسة.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة غنام (2005) والتي أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات سمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية تعزى للخبرة.

ثالثا: المؤهل العلمي:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى الولاء التنظيمي تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وقد تبين أن هذا الفرق كان لصالح أصحاب فئة دكتوراه وماجستير عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع المتوسط الحسابي لفئتي دبلوم ودبلوم عال، كما أنها كانت لصالح أصحاب فئة بكالوريوس عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط أصحاب فئة دبلوم، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أصحاب الشهادات العليا الذين استمروا بالعمل في التعليم بالرغم من حصولهم على الدكتوراه والماجستير، وهو بحد ذاته يدل على رغبة حقيقية في مهنة التعليم وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى زيادة ولائهم لمؤسستهم التعليمية.

أما سبب انخفاض فئة الدبلوم العالي في متوسطهم الحسابي عن فئتي الدكتوراه والماجستير والبكالوريوس فربما يعود إلى أن هؤلاء لازالوا يطمحون بالتغيير نحو موقع آخر أو مهنة أخرى.فهم في ولائهم أقل رسوخا من حملة الدكتوراه الراغبين فعلا في هذه المهنة وأقل من البكالوريوس المقتنعين بمهنتهم.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة غنام (2005) التي أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات سمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية تعزى للمؤهل العلمي.

السؤال الرابع واختبار الفرضية الصفرية، تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تبعا لمتغير الذكاء العاطفي، وكانت النتائج كما هو متوقع لصالح المديرين من ذوي المستوى المرتفع في الذكاء العاطفي حيث كانوا أكثر تأثيرا في الولاء التنظيمي للمعلمين من المديرين من ذوي المستويين المتوسط والمنخفض، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن ذوي مستوى الذكاء العاطفي المرتفع كانوا أكثر تأثيرا في معلميهم من ذوي المستويين

الأخريين، إذ تشير إلى أن هذا المستوى يتمتع بصفات وخصائص تجعله مؤثرا فيهم، كمـــا ورد في الفقرة رقم (3) (أستطيع التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة ويسر) والفقرة (1) (مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح) والفقرة (8) (لدي المقدرة على التأثير الإيجابي في الآخـــرين) والفقرة (36) (أمتدح الآخرين عندما يؤدون عملا جيدا).

إن جميع هذه الفقرات وأمثالها تدل على علاقات إنسانية رفيعـــة يتمتـــع بهـــا هـــؤلاء المديرون على أقرانهم الآخرين ممن هم في مستوى متوســـط أو مـــنخفض، وهـــذه العلاقـــات الإنسانية تزيد في ولاء المعلمين لمؤسستهم التعليمية على عكس غيرهم من المديرين الـــذين لا يتمتعون بشكل مرتفع بهذه الصفات، كما أنه يمكن تفسير هذه النتيجة التي تدل على علاقة وثيقة بين مستوى الذكاء العاطفي وولاء المعلمين، إن إجابة المعلمين لدى المديرين من ذوي مستوى الذكاء العاطفي المرتفع كانت حقيقية وتعبر عن مشاعر الحب والولاء للمدرســـة مـــن خـــلال مديرها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Barent, 2005) إذ توصلت إلى أن للذكاء العاطفي دوراً وأثراً في تسهيل العمل والتعاون والانتماء إلى المدرسة، كما وتتفق مع نتيجة دراسة (الدوسري، 2005) والتي أظهرت نتيجتها أن مستوى الولاء التنظيمي الذي يشعر به الضباط كان مرتفعـــاً نسبياً.

وتختلف مع نتيجة دراسة (Joffers and Hanatity, 2001) التي أظهرت نتائجهـــا وجود تدنّي في الولاء التنظيمي بسبب الشعور بعدم النجاح وعدم الشعور بفاعلية الذات.

التوصيات:

أولا: تم التوصل إلى أن مستوى الولاء التنظيمي للإناث أفضل من الذكور و لذلك توصي الباحثة باستمرار بالاستعانة بالإناث في التدريس و تفضيلهن على الذكور في حالة المنافسة، لأن الذكور بإمكانهم الحصول على وظائف أخرى.

ثانيًا: تم التوصل إلى أن كلاً من حاملي الشهادات العليا الدكتوراه و الماجستير و حاملي شهادة البكالوريوس كانت أفضل من حماة شهادة الدبلوم و الدبلوم العالي ولذلك توصي الباحثة بالإقلال من استخدام حملة الدبلوم و الدبلوم العالي في التدريس في المدارس الثانوية.

ثالثًا: يمكن الاستعانة بحملة الدبلوم و الدبلوم العالي في حالة ارتفاع مستوى ولائهم التنظيمي عن طريق تقديم حوافز مجزية لهم كزيادة في الراتب أو السماح لهم بإكمال دراسة الماجستير و الدكتوراه.

رابعًا: تم التوصل إلى أن ذوي الخبرة الطويلة أكثر ولاءً تنظيميًا ممن هم أقل منهم خبرةً و عليه توصي الباحثة بإخضاع ذوي الخبرة القصيرة لدورات تدريبية لرفع مستوى ولائهم التنظيمي.

خامسًا: تبين أن المديرين ذوي الذكاء العاطفي وذوي المستوى المرتفع يؤثرون إيجابيًا بالولاء التنظيمي للمعلمين، ولذا تقترح الباحثة إخضاع من يعين مديرًا إلى اختبار في الذكاء العاطفي لمعرفة مستوى هذا الذكاء لديه و تعيين ذوي المستويات المتوسطة والعليا.

سادسًا: أجريت هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية وتقترح الباحثة إجراء دراسة مماثلة على المدارس الثانوية الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، نبيل رفيق (2011). **الذكاء المتعدد**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو النصر، مدحت (2005). **بناء وتدعيم الولاء المؤسسي**، الطبعة الأولى، أبتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
- أبو النصر، مدحت (2008). **تنمية الذكاء العاطفي / الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة.** ط 10. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو رياش، حسين (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، ط1، عمان: دار الفكر ناشرون.
- أبو غزال، محمد (2004) **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير و سالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى (SOS) (في الأردن)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الأحمدي، طلال عايد (2007). الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة: دراسة ميدانية على العاملين بمستشفيات وزارة الصحية بمدينة الرياض، **المجلة العربية للإدارة**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المجلد 24، العدد1.
- امزيان، محمد، (2004)، الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولي. **مجلة الطفولة العربية**، العدد الثامن عشر، مارس 8-24ــــ منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- أوزي، أحمد، (2007). **التعلم والتعليم بمقارنة الذكاءات المتعددة.** مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

- البدور، عدنان (2007) **أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- البلعاوي، منذر (2006). **أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- البوريني، ربحية. (2006). **الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في عمان وعلاقته بأدائهم الإداري من وجهة نظر معلميهم،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- جابر، جابر عب الحميد (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق،** دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الجراجرة، عمر (2008) **أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- جولمان، دانييل (2003). **الذكاء العاطفي،** العدد262، ترجمة ليلى الجبالي, سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- الحديدي، ضحى (2003). **المناخ التنظيمي في المدارس المهنية في الأردن وعلاقته بتخصص المدير ونوع المدرسة والولاء التنظيمي للمعلمين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية.

- حسين، محمد (2008) الذكاءات المتعددة مراجعات وحسابات، دار العلوم للنشر والتوزيـــع عمان، الأردن.
- حسين، محمد عبد الهادي (2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعـــددة**، دار الفكـــر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسين، محمد عبد الهادي (2005). **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلـــة الطفولة المبكرة**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- حمادات، محمد حسن (2007). قيم **العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس**، عمان: دار الحامد.
- حنا، سلوى مازن (2009). **اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية:عمان الأردن.
- الخطاف، إيمان (2011). **الذكاءات المتعددة**، ط10، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدعيج، أحمد واليافي، رندا (2008). الانتماء التنظيمي: غياب مفهوم الانتماء التنظيمـــي يعطل تقدم منظمات العمل النسائية في المملكة، **مجلة الاقتصاد**، ع 5339.
- الدوسري، سعد (2005). **ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية – دراسة ميدانية على منسوبي شرطة المنطقة الشرقية**، رسالة ماجـــستير غيـــر منـــشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

- ربابعة، أحمد (2005) **دراسة مقارنة للذكاء الجسمي الحركي والذكاء المكاني البصرة – وفق نظرية الذكاءات المتعددة – بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً من طلبة كليات التربية الرياضية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- رزق الله، رندا (2003) **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- رسمي، محمد حسن (2008). **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**، الإسكندرية: دار الوفاء للنشر.
- رشيد، هارون (2005). **الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة جامعة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- الرواشدة، خلف سليمان (2007). صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي، عمان: دار الحامد.
- السعود، راتب (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رئيس ليكرت (نظام 1 – نظام 4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 5، عدد 3، ص ص 249 – 262.
- السفاريني، إياد (2006). الذكاء العاطفي، ط1. دمشق: الأوائل للنشر والتوزيع.
- الشويقي، أبو زيد (2005). الذكاء المتعدد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد 59، ص426–445.

- صالح، أحمد والعزاوي، بشرى وإبراهيم، إبراهيم (2010). **الإدارة بالذكاءات منهج التميز الاستراتيجي والاجتماعي للمنظمات**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- طه، محمد (2006). **الذكاء الإنساني، اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**، الكويت.
- عبوي، زيد منير (2007). التنظيم الإداري: مبادئه وأساسياته، عمان: دار أسامة.
- عثامنة، محسن (2005) **أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العديم، يعقوب (2007). مبادئ القيادة والولاء التنظيمي، دراسة ميدانية للأجهزة الحكومية بمحافظة حفر الباطن. **مجلة الإداري**. العدد 108، ص 45.
- عصفور، وصفي وصبري، مصطفى (2003). **التعلم المستند إلى نظرية الذكاء المتعدد**، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.
- العضايلة، علي (1995). الولاء التنظيمي وعلاقته بالعوامل الشخصية والتنظيمية: دراسة مقارنة بين القطاعين العام والخاص الأردنيين. **مؤتة للبحوث والدراسات** م (10)، ع (6)، ص15.
- العمران، جيهان (2006). الذكاء المتعدد للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (7)، العدد (3)، ص21-42.

- العنيزات، صباح (2006). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العواد، فؤاد عبد الله والهران، محمد عبد الله (2009). **العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود**، الرياض: مركز بحوث كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود، عدد (1).
- عياصرة، علي أحمد (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في الأردن.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.
- العيتي، ياسر (2003). **الذكاء العاطفي، نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة.** ط1، دمشق: دار الفكر.
- العيتي، ياسر العيتي (2004). **الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة**، دمشق: دار الفكر،.
- غنام، ختام (2005). **السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- فارس، إبتسام (2006). **فاعلية برنامج قائم على الذكاء المتعدد في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

- الفضلي، محمد (2006) **تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كما يدركها المعلمون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الفهداوي، فهمي خليفة والقطاونة، نشأت أحمد (2008). تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب الأردنية، ال**مجلة العربية للإدارة**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المجلد24، العدد2.
- اللوزي، موسى (1999). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- اللوزي، موسى (2006). **التطوير التنظيمي: أساسياته ومفاهيم حديثة**، عمان: دار وائل.
- المحتسب، لينة وجلعود، مروان (2007). أبعاد الولاء التنظيمي والعوامل المؤثرة عليه لدى موظفي البنوك في محافظة الخليل / فلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد 11، .
- محمد، علا (2009). **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**، ط1، عمان: دار الفكر.
- الهذلول، هذلول صالح (2008). **الولاء التنظيمي وأثرة على مستوى الأداء الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- هيجان، عبد الرحمن أحمد (2008). **الولاء التنظيمي للمدير السعودي**، الرياض: مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الوحيدي، ميسون (2008). **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- يوسف، سليمان (2010). **الذكاءات المتعددة**. نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع، ط10، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Armstrong, T. (1994). **Multiple Intelligence in the Classroom**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, Arbor Michigan U.S.A. VA: ASCD.
- Barent , Jeanie. (2005) **principle levels of Emotional Intelligence As an Influence** on School Culture Montana State University
- Bar-on, R. & Parker, J. D. A. (2000). **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey-Bass Bar-On، R. (1997). **Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual.** Toronto: Multi-Health Systems.
- Bartlett, James E., Kotrlik, Joe W., and Higgins, Chadwick C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research, **Information Technology Learning, and Performance Journal,** Vol.19, No.1, Spring 2001, PP43-
- Bilgin, Elmas Koken. (2006) , **The Effect Of Multiple Intelligences Based Instruction On Ninth Grades Chemistry Achievement And Attitudes Toward Chemistry**. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

- Busso, L. (2003). " **The Relationship Between Emotional Intelligence and Contextual Performance as influenced by join satisfaction and locus of Control Orientation** " A dissertation Alliant International University, San Diego
- Chan, David W. (2004). Nultiple intelligences of Chinese gifted student sin Hong Kong: Perspectives from students, Parents, Teachers, and Peers**. Roper Review Bloomfield Hills**. 193 (1) , 16-24.
- Cherniss , C. , & Goleman , D. (2001). **The Emotionally Intelligence Workplace**. San Francisco: Jossey-Bass
- Cook, Charles Roy (2006). **Effect of Emotional Intelligence on Principals' Leadership Performance,** A dissertation of doctor education, Montana state university.
- Cooper, R. K.، & Sawaf, A. (1997). **Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations**. New York: Grosser/Putno
- Curry, Cosmas C. (2009). **Correlation if Emotional Intelligence of School Leaders to perceptions of School Leaders to Perceptions of School Climate as Perceived by the Teachers**, A dissertation of doctor education, Indiana University of Pennsylvania.
- Davis, Linda. (2004) , **Using the Theory of Multiple Intelligences to Increase the Fourth Grade Student's Academic Achievement in Science.** Unpublished PhD Dissertation. Nova Southeastern University, USA.
- Gardener, H (1993). **Multiple Intelligences, the theory in practice. USA**: library of congress Press.
- Gardener, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory Multiple intelligences** New York: basic Books.
- Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence**. New York: Bantam.

- Hein , S. (2000A). **Editorial Writing Related Emotional Intelligence**. http://eqi.org/ei ed1.htm
- Hein، S. (2000B). **The Importance Of Developing Emotional Intelligence**. Retrieved December 17، 2001، from http://eqi.org/educ.htm#The%20importance%20of%20
- Hoerr, Thomas (2000). **Becoming a Multiple Intelligences School**, Retrieved March, 12,2000.
- Joffers, C. and Hauqhey, L. (2001). Elementary Teachers, Commitment declines Antecedents, Processes and outcomes, **the Qualitative Report,** 6 (1) , 1-19.
- Johnson, Marisa (2007) , **An Extended Literature Review: The Effect of Multiple Intelligences On Elementary Student Performance**. Unpublished MSc Thesis, Dominican University of California, USA.
- Koskal, Mustafa Surder. (2007) , The Effect of Multiple Intelligences Theory-Based Instructions on Attitudes Towards the Course, Academic Success, and Performance of Teaching on the Topic of Respiratory Systems. **Educational Science: Theory and Practice**, 7 (1) , 231-239.
- Mayer J & Salovy P (1990) Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. **Journal of Personality Assessment**, 54, 772-781. Retrieved 12, may, 2004.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & salovy, P. (2002). Mayer**- salovy-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT**) Users Manual. Toronto، Canada:MHS Publishers.
- Paker , J. D. , Taylor , G. J. , & Bagby , R. M. , (2001). The Relationship Between Emotional Intelligence And Alexithymia.**Personality and Individual Defferences**, 30, 107-115.

- Pociazk, A. and Settles, J. (2007) , **Increasing Student Achievement through Brain-Based Strategies,** Unpublished PhD Dissertation, Saint Xavier University, Chicago, USA.
- Sarrazine , Angela (2005) , **Addressing Astronomy Misconceptions and Achieving National Science Standards Utilizing Aspects of Multiple Intelligences Theory in the Classroom and the Planetarium**. Unpublished PhD Dissertation, Indiana University, USA.
- Schutte , N. S , Majouff , J. M. , Hall , L. E. , Haggetery , D. J. , Cooper , J.T , Golden , C. J. , & Dornheim,L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. **Personality and Individual Differences**,25 p,167-177
- Zhen, Y. (2002). Loyalty & supervisor vs. Organizational commitment relationships to employee performance in china. **Journal of Occupational and organizational psychology**, 22 (6) , 555 – 575.

ملحق (1)

استبانه الذكاء العاطفي والولاء التنظيمي بصيغتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور..الأكرم

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثره على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان" وقد أعدت الباحثة استبانتين لقياس مستوى الذكاء للمديرين والولاء التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية.

ونظراً لما أعهده فيكم من خبرة ثرية ومعرفة غزيرة، ولما تتمتعون به من سمعة علمية معروفة، أضع بين أيديكم الاستبانتين المرفقتين، راجياً التفضل بإبداء رأيكم بالفقرات التي تتكون منها كل من الاستبانتين من حيث تمثيلهما لمتغيري الذكاء العاطفي والولاء التنظيمي، ومدى ملائمة هذه الفقرات لأغراض الدراسة، وفيما إذا كانت الفقرات بحاجة إلى تعديل، والتعديل المطلوب إجراءه عليها، علماً بأن الاستجابة على الفقرات ستكون (دائماً، غالباُ، أحياناً، نادراً، أبداً).

شاكراً تعاونكم وجهودكم المبذولة في قراءة فقرات هاتين الأداتين وإبدائكم الملاحظات بشأنها.

مع خالص الاحترام والتقدير

الباحثة

خديجة محمد اللوزي

مستوى الذكاء العاطفي

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
.1	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.				
.2	لا تؤثر الضغوط على هدوئي.				
.3	استطيع التعبير عن انفعالاتي الإيجابية كالمرح والفكاهة بسهولة.				
.4	استطيع التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة ويسر.				
.5	لا أشعر بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.				
.6	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس وأحاسيسهم من تعبيرات وجوههم.				
.7	أواجه تحديات الحياة بابتكار وسائل جديدة لمواجهتها.				
.8	عندما أكلف بأية مهمة أحاول إنجازها بكفاءة عالية.				
.9	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.				
.10	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام التحديات التي تواجهني.				
.11	لدي القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين.				
.12	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.				
.13	استطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.				

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
14.	نادراً ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.				
15.	ليس لعواطفي تأثير علي عندما أقوم بإنجاز أعمالي.				
16.	أستطيع التغلب على مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.				
17.	أشعر بالقوة والقدرة عند تكليفي بمهام صعبة.				
18.	لا ينتابني القلق بالتفكير في أمور يقلق منها الآخرون.				
19.	استخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي.				
20.	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.				
21.	استطيع معرفة ما يصدر عن الآخرين من حركات وإيماءات.				
22.	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.				
23.	أحب أن أشارك الآخرين بعواطفهم.				
24.	أسرد الأحداث الجيدة في حياتي ليستمتع بها الآخرون.				
25.	عندما أكون في مزاج إيجابي وجيد يسهل علي حل المشكلات التي تجابهني.				
26.	استطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.				

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
.27	امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.				
.28	أفضل أن أنجز الأعمال بنفسي.				
.29	أبذل جهداً كافياً لإنجاز العمل المكلف به.				
.30	امتلك درجة عالية من الثبات الانفعالي.				
.31	لا أجد صعوبة في مواجهة التحديات.				
.32	أدرك الخطأ قبل وقوعه.				
.33	لدي الثقة في قدراتي على إنجاز المهام المناطة بي.				
.34	أكون صداقات وثيقة مع زملائي في العمل.				
.35	أفضل الاستقرار والاستمرارية في العمل على التغيير المتكرر فيه.				
.36	أعرف ما ينقصني لتطوير أدائي.				
.37	اتخذ قرارات لا تتأثر بانطباعاتي الشخصية.				
.38	أبدي اهتماماً حقيقياً بمشاكل العاملين معي.				
.39	لا أهمل مشاعر الأشخاص الآخرين.				
.40	أتجنب لفت الانتباه إلى نفسي.				
.41	بإمكاني التعرف على مشاعر وأحاسيس الآخرين من خلال الإصغاء إلى نبرات أصواتهم.				

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
.42	عواطفي تساعدني على تقديم أفكار جديدة.				
.43	ابتكر طرقاً جديدة لعمل الأشياء.				
.44	العواطف هي أحد الأشـياء التـي تجعل حياتي قيمة.				
.45	أساعد الآخرين للـشعور بـشكل أفضل عندما يكونو منزعجين.				
.46	امتدح الآخرين عندما يؤدون عملاً جيداً.				
.47	أتأثر كثيراً عندما يخبرني شخص ما عن حدث مهم في حياته.				

ملحق (2)

استبانة الولاء التنظيمي بصيغتها الأولية

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
.1	أحب المدرسة التي أعمل فيها.				
.2	أتحدث دائماً عن المدرسة التي أعمل فيها بخير.				
.3	أنا سعيد لانتمائي إلى المدرسة التي أعمل فيها.				
.4	لا أبحث عن عمل في مدرسة أخرى.				
.5	أعمل بجد أثناء وقت العمل.				
.6	أحضر مبكراً إلى المدرسة التي أعمل فيها.				
.7	لا أترك المدرسة إلا بعد إنجاز جميع أعمالي.				
.8	أشعر بالأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمل فيها.				
.9	أشعر بالعدالة والمساواة في التعامل معي بالمدرسة.				
.10	لا أتغيب عن العمل إلا في الضرورة القصوى.				
.11	أدافع بشدة عن المدرسة عند توجيه النقد إليها.				
.12	لا أترك العمل في المدرسة لإنجاز مصالحي الخاصة.				
.13	أشارك المعلمين بجدية بالأنشطة التي تتطلب مشاركة.				

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
.14	أرى أن مدرستي من أفضل المدارس في وزارة التربية.				
.15	أشعر بالضجر خلال تعطيل العمل في المدرسة.				
.16	افتخر بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية السائدة في المدرسة.				
.17	أقوم بعملي في المدرسة برغبة وحماس.				
.18	أقدم صورة جيدة عن المدرسة للآخرين.				
.19	أحب مشاركة العاملين معي في المدرسة في مناقشة مشكلاتي التربوية.				
.20	تهمني سمعة مدرستي ونجاحها في تحقيق أهدافها.				
.21	اعتقد أن قيمي الشخصية تتماثل مع قيم مدرستي.				
.22	ينتابني الفرح والسرور عندما يعلم الآخرون أنني أعمل في هذه المدرسة.				
.23	أحقق ذاتي من خلال عملي في المدرسة.				
.24	يتناسب عملي مع قدراتي ومستواي التعليمي.				
.25	أشعر بالراحة وبحالة معنوية عالية عند توجهي إلى العمل.				

الرقم	الفقرات	موافق	بحاجة إلى تعديل	غير موافق	التعديل المقترح
26.	أنال احترام وتقدير المسؤولين للجهود التي أبذلها في العمل.				
27.	أساعد زملائي وأتعاون معهم عند حاجتهم للمساعدة.				
28.	أحظى بالتقدير والاحترام من أولياء أمور الطلبة.				
29.	أشعر بأن مشكلاتي في المدرسة تعالج بسرعة.				
30.	أتفانى في خدمة الطلبة وأولياء الأمور.				

ملحق (3)

استبانة الذكاء العاطفي بصيغتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الزميل الفاضل مدير المدرسة المحترم،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للحصول على شهادة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، وقد تطلب إعداد الرسالة تطبيق الاختبار المرفق طياً.

يرجى التفضل بقراءة فقرات هذا الاختبار والإجابة بوضع علامة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً.

شاكرة لكم حسن تعاونكم في إنجاز هذه الدراسة.

مع خالص الاحترام والتقدير

الباحثة

خديجة محمد اللوزي

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الخبرة: ☐ خمس سنوات فأقل.

☐ من ستة سنوات إلى عشرة.

☐ من إحدى عشرة سنة فأكثر.

المؤهل العلمي:

☐ 1- دبلوم.

☐ 2- بكالوريوس.

☐ 3- دبلوم عالي.

☐ 4- ماجستير.

☐ 5- دكتوراه.

مستوى الذكاء العاطفي

الرقم	الفقرات	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
.2	استطيع التعبير عن انفعالاتي الإيجابية كالمرح والفكاهة بسهولة.					
.3	استطيع التفاعل مع مشاعر الآخرين بسهولة ويسر.					
.4	أواجه تحديات الحياة بابتكار وسائل جديدة لمواجهتها.					
.5	عندما أُكلف بأية مهمة أحاول إنجازها بكفاءة عالية.					
.6	لمشاعري دور في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.					
.7	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام التحديات التي تواجهني.					
.8	لدي القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين.					
.9	استطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
.10	أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
.11	لعواطفي تأثير عليّ عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
.12	أستطيع التغلب على مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					
.13	استخدم انفعالاتي الايجابية في قيادة حياتي.					
.14	استطيع فهم ما يصدر عن الآخرين من حركات وإيماءات.					
.15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.					
.16	أحب أن أشارك الآخرين بعواطفهم.					
.17	عندما أكون في مزاج إيجابي وجيد يسهل عليّ حلّ المشكلات التي تجابهني.					
.18	استطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.					
.19	امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.					

الرقم	الفقرات	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.20	أفضل أن أنجز الأعمال بنفسي.					
.21	أبذل جهداً كافياً لإنجاز العمل المكلف به.					
.22	امتلك درجة عالية من الثبات الانفعالي.					
.23	أدرك الخطأ قبل وقوعه.					
.24	لدي الثقة في قدراتي على إنجاز المهام المنوطة بي.					
.25	أكوّن صداقات وثيقة مع زملائي في العمل.					
.26	أفضل الاستقرار والاستمرارية في العمل على التغيير المتكرر فيه.					
.27	أعرف ما ينقصني لتطوير أدائي.					
.28	اتخذ قرارات لا تتأثر بانطباعاتي الشخصية.					
.29	أبدي اهتماماً حقيقياً بمشكلات العاملين معي.					
.30	أتجنب لفت الانتباه إلى نفسي.					
.31	بإمكاني التعرف مشاعر الآخرين من خلال الإصغاء إلى نبرات أصواتهم.					
.32	عواطفي تساعدني على تقديم أفكار جديدة.					
.33	ابتكر طرقاً جديدة لعمل الأشياء.					
.34	العواطف هي أحد الأشياء التي تجعل حياتي قيمة.					
.35	أساعد الآخرين للشعور بشكل أفضل عندما يكونوا منزعجين.					
.36	امتدح الآخرين عندما يؤدون عملاً جيداً.					
.37	أتأثر كثيراً عندما يخبرني شخص ما عن حدث مهم في حياته.					
.38	أسرد الأحداث الجيدة في حياتي ليستمتع بها الآخرون.					

ملحق (4)

استبانة الولاء التنظيمي بصيغتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الزميل المعلم/ المعلمة.. الفاضل.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للحصول على شهادة الماجستير في الإدارة التربويـــة مـــن جامعة الشرق الأوسط، وقد تطلب إعداد الرسالة تطبيق الاختبار المرفق طياً.

يرجى التفضل بقراءة فقرات هذا الاختبار والإجابة بوضع علامة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً.

شاكرة لكم حسن تعاونكم في إنجاز هذه الدراسة.

مع خالص الاحترام والتقدير

الباحثة

خديجة محمد اللوزي

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الخبرة: ☐ خمس سنوات فأقل.

☐ من ستة سنوات إلى عشرة.

☐ من إحدى عشرة سنة فأكثر.

المؤهل العلمي:

☐ 1- دبلوم.

☐ 2- بكالوريوس.

☐ 3- دبلوم عالي.

☐ 4- ماجستير.

☐ 5- دكتوراه.

استبانة الولاء التنظيمي

الرقم	الفقرات	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	أحب المدرسة التي أعمل فيها.					
.2	أتحدث دائماً عن المدرسة التي أعمل فيها بخير.					
.3	أنا سعيد لانتمائي إلى المدرسة التي أعمل فيها.					
.4	أتجنب أبحث عن عمل في مدرسة أخرى.					
.5	أعمل بجد أثناء وقت العمل.					
.6	أحضر مبكراً إلى المدرسة التي أعمل فيها.					
.7	أشعر بالأمان الوظيفي في المدرسة التي أعمل فيها.					
.8	أشعر بالعدالة والمساواة في التعامل معي بالمدرسة.					
.9	أدافع بشدة عن المدرسة عند توجيه النقد إليها.					
.10	يندر أن أترك العمل في المدرسة لإنجاز مصالحي الخاصة.					
.11	أشارك المعلمين بجدية بالأنشطة التي تتطلب مشاركة.					
.12	أرى أن مدرستي من أفضل المدارس في وزارة التربية والتعليم.					
.13	أشعر بالضجر خلال تعطيل العمل في المدرسة.					
.14	افتخر بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية السائدة في المدرسة.					
.15	أقوم بعملي في المدرسة برغبة وحماس.					
.16	أقدّم صورة جيدة عن المدرسة للآخرين.					
.17	أحب مشاركة العاملين معي في المدرسة في مناقشة مشكلاتي التربوية.					
.18	تهمني سمعة مدرستي ونجاحها في تحقيق أهدافها.					
.19	اعتقد أن قيمي الشخصية تتماثل مع قيم مدرستي.					

الرقم	الفقرات	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
20.	ينتابني الفرح والسرور عندما يعلم الآخرون أنني أعمل في هذه المدرسة.					
21.	أحقق ذاتي من خلال عملي في المدرسة.					
22.	يتناسب عملي مع قدراتي التعليمية.					
23.	أشعر بالراحة وبحالة معنوية عالية عند تـوجهي إلى العمل.					
24.	أنال احترام وتقدير المسؤولين للجهود التي أبـذلها في العمل.					
25.	أساعد زملائي وأتعـاون معهـم عنـد حـاجتهم للمساعدة.					
26.	أحظى بالتقدير والاحترام من أولياء أمور الطلبة.					
27.	أشعر بأن مشكلاتي في المدرسة تعالج بسرعة.					
28.	أتفانى في خدمة الطلبة وأولياء الأمور.					

ملحق (5)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص/ الجامعة
.1	أ.د. أنمار الكيلاني.	إدارة تربوية/ الجامعة الأردنية.
.2	أ.د. جودت المساعيد.	إدارة تربوية/ جامعة الشرق الأوسط.
.3	أ.د. عيد ديراني.	إدارة تربوية/ الجامعة الأردنية.
.4	أ.د. هاني عبد الرحمن.	إدارة تربوية/ الجامعة الأردنية.
.5	د. عاطف ابن طريف.	إدارة تربوية/ الجامعة الأردنية.
.6	د. عباس الشريقي.	إدارة تربوية/ جامعة الشرق الأوسط.
.7	د. عونية أبو سنينة.	إدارة تربوية/ جامعة الشرق الأوسط.
.8	د. غازي خليفة.	إدارة تربوية/ جامعة الشرق الأوسط.
.9	د. محمود الحديد.	إدارة تربوية/ جامعة الشرق الأوسط.
.10	د. هشام الدعجة.	أساليب تدريس/ الجامعة الأردنية.

ملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة

جـامـعـة الـشـرق الاوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

التاريخ: 2012/3/17 Date:

الرقم: 387 / 11 / 7 Number:

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو أن أنقل إلى معاليكم أن طالبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط بالأردن "**خديجة محمد موسى اللوزي**" تقوم حالياً بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "**مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

أرجو معاليكم التكرّم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة حصول الباحثة على المعلومات اللازمة وتطبيق البحث في المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان والمقصودة بهذه الدراسة، وذلك من أجل المساهمة في تحقيق أهدافها، علماً بأن أداة/ أدوات البحث ذات العلاقة مرفقة مع هذا الخطاب.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، لنرجو أن نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق التقدير والاحترام

رئيس الجامعة

الدكتور طالب الصريع

جامعة الشرق الأوسط - مكتب الرئيس - MEU - President Office - MIDDLE EAST UNIVERSITY

نسخة إلى:
- نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم

التاريخ

الموافق

السيد مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي

السيد مدير إدارة الموارد البشرية

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة

السيد مدير التربية والتعليم للواء الموقر

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

تقوم الطالبة خديجة محمد موسى التوزي بإجراء دراسة عنوانها "مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات وإحصاءات من إداراتكم إضافة إلى تطبيق استبانتين على عينة من مديري المدارس الثانوية ومعلميها في المدارس التابعة لمديرياتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانتين المرفقتين مع الاستبانتين المطبقتين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / الملف ٣/٤٠

المرفقات: ٦ صفحات